Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8570913
Centre d'intérêt: 230

Mini-colloque sur l'accessibilité à l'éducation (1980 : Montmorency, Québec).

Accessibilité à l'éducation : compte rendu / du Mini-colloque tenu les 29 et 30 oct. 1980 au pavillon de la forêt, Montmorency ; Ministère de l'éducation, Direction des politiques et plans, Groupe accessibilité. -- Québec : Le Groupe, 1981.
[13], 15, 73, 2 f. ; 28 cm.

Bibliogr. : f. [9-13]. Dépouillement: Le concept d'accessibilité à l'éducation / Jean Pronovost -- La scolarisation et la population du Québec / Claire Chamberland -- L'accessibilité à l'enseignement secondaire et collégial / Jacques Hamel -- L'accessibilité à l'enseignement supérieur / Michel Picard -- Rapport d'appréciation / Pierre Michel.

Descripteur(s): *Accès à l'éducation *Démocratisation de l'enseignement *Egalité en éducation *Scolarisation *Admission à l'éducation *Admission au collège *Admission à l'université *Cheminement scolaire

Les 29 et 30 octobre eut lieu au pavillon de la Forêt Montmorency un mini-colloque. Un des premiers objectifs de ce mini-colloque était de réunir des personnes tant de l'extérieur que de l'intérieur du ministère de l'Education pour discuter et échanger sur l'accessibilité à l'éducation. De façon plus particulière, le mini-colloque visait à ce que les personnes présentes prennent connaissance de diverses études, projets et données provenant d'organismes de l'éducation, de chercheurs et du MEQ. Il visait également à ce que les participants mettent en évidence les facteurs d'accessibilité les plus probants. Enfin, on souhaitait que le colloque soit l'occasion de dégager des pistes de recherches, d'études et de solutions aux multiples problèmes d'accessibilité "à l'" et "en" éducation.

Pour favoriser l'accès à l'éducation, les participants se sont entendus pour: 1. conseiller un assouplissement des structures scolaires et administratives afin de réduire les cheminements scolaires irréversibles, les voies de garage; 2. renforcer la diffusion de l'information afin de renseigner les gens concernés sur les mesures et politiques les touchant de près; 3. généraliser le temps partiel pour tout niveau et type d'études; 4. encourager les innovations pédagogiques.

Type de document: f

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction des politiques et plans

ACCESSIBILITÉ À L'ÉDUCATION

COMPTE RENDU DU
MINI-COLLOQUE
tenu les 29 et 30 octobre 1980
au pavillon de la Forêt Montmorency

Janvier 1981

Groupe Accessibilité

Un des premiers objectifs du mini-colloque tenu les 29 et 30 octobre 1980, était de réunir des personnes tant de l'extérieur que de l'intérieur du Ministère pour discuter et échanger sur l'accessibilité à l'éducation. Ce regroupement constituait pour la Direction des politiques et plans une étape significative du développement du dossier sur l'accessibilité.

De façon plus particulière, le mini-colloque visait à ce que les personnes présentes prennent connaissance de diverses études, projets et données provenant d'organismes de l'éducation, de chercheurs et du Ministère, qu'elles discutent de leur bien-fondé et des problèmes méthodologiques particuliers qui s'y rattachaient. Il visait également à ce que les participants mettent en évidence les facteurs d'accessibilité les plus probants dans le cadre d'une consolidation progressive d'un concept d'accessibilité dans le domaine de l'éducation. Enfin, nous souhaitions que le colloque soit l'occasion de dégager des pistes de recherches, d'études et de solutions aux multiples problèmes d'accessibilité "à" et "en" éducation.

LISTE DES PARTICIPANTS

AU

MINI-COLLOQUE SUR L'ACCESSIBILITE A L'EDUCATION

TENU

LES 29 et 30 OCTOBRE 1980

Atelier no. 1

André Lespérance
Direction des études économiques
et démographiques
Ministère de l'Education
Edifice G - 8e étage
Québec

Simon Langlois
Département de sociologie
Université Laval
Québec, G1K 7P4

Françoise Morin
Direction générale de l'Education
des adultes
Ministère de l'Education
Edifice G - 23e étage
Québec

Evelyne Tardy
Commission de formation professionnelle
et socio-culturelle des adultes
Palais de Justice
1, rue Notre-Dame est, 7ième étage,
Bureau 790, Montréal
H2Y 1B6

Jean-Claude Bousquet
Direction générale de l'enseigne-
ment supérieur
Ministère de l'Education
Edifice G - 20e étage
Québec, G1R 5A5

André Ecalle
Direction générale de l'Enseignement
supérieur
Ministère de l'Education
Edifice G - 20e étage
Québec

Jean-Paul Broudéhoux
Direction générale de l'enseignement
collégial
Ministère de l'Education
Edifice G - 18e étage
Québec

Pierre Fontaine
Direction des politiques et plans
Ministère de l'Education
Edifice G - 8e étage
Québec

Jean Renaud
Département de sociologie
Université de Montréal
C.P. 6128, Montréal

Pierre Michel
Direction des politiques et plans
Ministère de l'Education
Edifice G - 8e étage
Québec

André Allaire
Département de sociologie
Université de Montréal
C.P. 6128, Montréal

Claire Chamberland
Direction des politiques et plans
Ministère de l'Education
Edifice G - 8e étage
Québec

Atelier no. 2 A

Jacques Hamel
Direction des politiques et plans
Ministère de l'Education
Edifice G - 8e étage
Québec, G1R 5A5

Paul Corbeil
Direction des politiques et plans
Ministère de l'Education
Edifice G - 8e étage
Québec, G1R 5A5

Monique Cournoyer
Secteur planification
Service de la recherche
Ministère de l'Education
Edifice G - 8e étage
Québec, G1R 5A5

Normand Fortier
Service sectoriel de la planification et des systèmes
Ministère de l'Education
Edifice G - 12e étage
Québec, G1R 5A5

Diane Gagnon
Bureau des sous-ministre
Ministère de l'Education
Edifice G - 13e étage
Québec, G1R 5A5

Pierre Gingras
Direction générale de l'enseignement collégial
Ministère de l'Education
Edifice G - 18e étage
Québec, G1R 5A5

Alain Massot
Département d'administration et politique scolaires
Faculté des sciences de l'Education
Université Laval
Ste-Foy, Québec

Mireille Lévesque
Conseil supérieur de l'Education
2050, St-Cyrille ouest
Ste-Foy, Québec

Marcelle Hardy-Roch
INRS-éducation
2383 chemin Ste-Foy
Ste-Foy, Québec
G1V 1T1

Yao Assogba
Département d'administration et politique scolaires
Faculté des sciences de l'Education
Université Laval
Ste-Foy, Québec

Atelier no. 28

Paul-Henri Lamontagne
Direction des politiques et plans
Ministère de l'Education
Edifice G - 8e étage
Québec, G1R 5A5

Gilles Boudreault
Direction des politiques et plans
Ministère de l'Education
Edifice G - 8e étage
Québec, G1R 5A5

Fernand Toussaint
Direction générale du développement pédagogique
Ministère de l'Education
Edifice G - 11e étage
Québec, G1R 5A5

Robert Maheu
Direction des études économiques et démographiques
Ministère de l'Education
Edifice G - 8e étage
Québec, G1R 5A5

André Jolin
Service des prêts et bourses
Ministère de l'Education
Edifice G - 22e étage
Québec, G1R 5A5

Claude Trottier
Département d'administration et politique scolaires
Faculté des sciences de l'Education
Université Laval
Ste-Foy, Québec

Huguette Ruimy Van Dromme
Département des sciences de l'Education
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, succ. "A"
Montréal, H3C 3P8

Réginald Grégoire
2, rue du Couvent
Beauport, Québec
G1E 4Y1

René Labrecque
Direction générale des réseaux
Ministère de l'Education
Edifice G - 5e étage
Québec, G1R 5A5

Atelier no. 3A

Michel Picard
Direction des politiques et plans
Ministère de l'Education
Edifice G - 8e étage
Québec, G1R 5A5

Isabelle Grémy
Département de sociologie
Pavillon Hubert Aquin
U.Q.A.M., C.P. 8888
Montréal, H3C 3P8

Georges Carrier
Direction générale de
l'enseignement supérieur
Ministère de l'Education
Edifice G - 20e étage
Québec, G1R 5A5

Pierre Chénard
Université du Québec
Siège social
2875, boulevard Laurier
Ste-Foy, Québec

Marc Audet
Direction des politiques et plans
Ministère de l'Education
Edifice G - 8e étage
Québec, G1R 5A5

Michel Falardeau
Conseil des Universités
2700 boul. Laurier
Tour Frontenac de Place Laurier
Ste-Foy, Québec
G1V 2L8

Pierre W. Bélanger
Département des sciences de
l'Education
Université Laval
Ste-Foy, Québec

Renée Cloutier
Département d'administration et
politique scolaires
Faculté des sciences de l'Education
Bureau 1254
Université Laval
G1K 7P4

Atelier no. 3B

Michel Robillard
Direction générale de l'enseignement supérieur
Ministère de l'Education
Edifice G - 20e étage
Québec, G1R 5A5

Pierre Roberge
Conseil des Universités
2700 boulevard Laurier
Tour Frontenac de Place Laurier, bureau 810
Québec, G1V 2L8

Nadia Assimopoulos
Faculté d'administration scolaire
Direction
Université de Montréal
3150, rue Jean Brillant
9e étage, Montréal
Québec, H3C 3J7

Léon Van Dromme
Département des sciences de l'Education
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succ. "A"
Montréal, H3C 3P8

Christine Piette
Département d'administration et politique scolaires
Faculté des sciences de l'Education
Bureau 1254
Université Laval
G1K 7P4

Francine Roy
Département d'administration et politique scolaires
Faculté des sciences de l'Education
Bureau 1254
Université Laval
G1K 7P4

Lino Mastriani
Direction sectorielle de la planification et des systèmes
Ministère de l'Education
Edifice G - 17e étage
Québec
G1R 5A5

Valérien Harvey
Département d'administration et politique scolaires
Faculté des sciences de l'Education
Université Laval
Salle 1262
Québec

LISTE DES DOCUMENTS DEPOSES

AU

MINI-COLLOQUE SUR L'ACCESSIBILITE A L'EDUCATION

TENU

LES 29 et 30 OCTOBRE 1980

Allaire, A., J. Renaud, P. Bernard, Conjonctures économiques et rémunération de l'éducation, Communication présentée au congrès des sociétés savantes, Montréal, 2-3 juin 1980

Audet, Marc, Relance: étude des possibilités d'emploi des sortants de juin 1978 en fonction de la formation reçue au secteur professionnel du niveau secondaire, Direction des politiques et plans, Ministère de l'Education, juin 1980

Audet, Marc, Relance: étude des possibilités d'emploi des sortants de juin 1978 en fonction de la formation reçue au secteur professionnel du niveau collégial, Direction des politiques et plans, Ministère de l'Education, juin 1980

Audet, Marc, Relance: études des possibilités d'emploi des sortants de juin 1978 du niveau secondaire et du niveau collégial selon leur statut scolaire, Direction des politiques et plans, Ministère de l'Education, juin 1980

Bédard, Robert, Les recherches sur l'impact des caractéristiques scolaires sur le destin des étudiants, Service de la recherche, Ministère de l'Education, Québec, mars 1980

Bigras, Louise, Brève analyse de la fréquentation scolaire et du niveau de scolarité atteint de la population du Québec pour 1961, 1971, 1976, Direction des politiques et plans, Ministère de l'Education, Québec, octobre 1980

Boudreault, Gilles, Tableaux-synthèse des taux d'abandons scolaires par région administrative, (Document de travail), Direction des politiques et plans, Ministère de l'Education, Québec, octobre 1980

Chenard, Pierre, L'accessibilité universitaire: une illusion d'optique, Service de la recherche institutionnelle, Université du Québec, Ste-Foy, juin 1980

Cloutier, Renée, L'Université Laval au féminin: milieu de formation, (Rapport synthèse), Comité d'étude sur la condition féminine, Université Laval, Québec, octobre 1980

Comité d'étude sur l'université et la société québécoise, L'Université et la Société: une interdépendance à redéfinir, Commission d'étude sur les universités, Gouvernement du Québec, Rapport de mai 1979

Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire, Livre premier: le réseau universitaire, Commission d'étude sur les universités, Gouvernement du Québec, Rapport de mai 1979

Corbeil, Paul, Relance: poursuite des études chez les étudiants sortants des niveaux secondaire et collégial pour l'année 1977-78, Direction des politiques et plans, Ministère de l'éducation, Québec, mai 1980

Dandurand, P. et M. Fournier, Conditions de vie de la population étudiante universitaire québécoise, (partie de texte - chapitre 1), Université de Montréal, Département de sociologie, mai 1979

Demers, Marius, Les efforts financiers en éducation: une comparaison Québec-Ontario 1972-73 à 1976-77, Direction des études économiques et démographiques, Ministère de l'Education, Québec, décembre 1979

Direction générale de l'enseignement collégial, Le niveau collégial et son accès, Ministère de l'Education, Québec, octobre 1980

Direction générale de l'enseignement supérieur, Accessibilité et démocratisation de l'enseignement supérieur: bilan et perspectives, (Document de défense des crédits), Service études et développement, Ministère de l'Education, Québec, avril 1980

Direction des politiques et plans, L'accessibilité en éducation: étude des effets de la gratuité scolaire sur l'accès à l'université pour les étudiants des collèges, Ministère de l'Education, Québec, avril 1979

Falardeau, Michel, Indicateurs socio-économiques de l'enseignement supérieur: évolution comparée Québec-Ontario 1974-75 à 1980-81 (Sommaire d'une étude en voie de publication), Service études et développement, Direction générale de l'enseignement supérieur, Ministère de l'Education, Québec, octobre 1980

Grégoire, Réginald, Nouvelles voies de formation pour les jeunes de 15-18 ans, (version préliminaire et partielle d'une étude en cours), Québec, octobre 1980

Hamel, Jacques, L'Enquête Asope et les cheminements scolaires du secondaire V à l'université, Direction des politiques et plans, Ministère de l'Education, Québec, octobre 1980

Hardy-Roch, Marcelle, L'accessibilité en éducation; de quoi s'agit-il? (texte préparé pour le mini-colloque), INRS-éducation, Ste-Foy, octobre 1980

Hardy-Roch, Marcelle, Le secondaire professionnel court, (D-111) INRS-éducation, Ste-Foy, octobre 1980

Laferrière, Michel, Quelques thèmes de débats sur l'accessibilité, (document de travail), Université Mc Gill, Montréal, octobre 1980

Lespérance, André, La fréquentation scolaire post-secondaire au Québec et en Ontario de 1976-77 à 1978-79 et aux Etats-Unis en 1976-77, Direction des études économiques et démographiques, Ministère de l'Education, Québec, juillet 1980

Massot, Alain, "Destins scolaires des étudiants de secondaire V. Une analyse comparative des secteurs français et anglais", dans Recherches sociographiques, XX, 3, sept.-déc. 1979

Michel, Pierre, Cahier des données 1961, 1971, 1976, Direction des politiques et plans, Ministère de l'Education, Québec, octobre 1980

Michel, Pierre, Quelques caractéristiques des diplômés universitaires de 1977, Direction des politiques et plans, Ministère de l'Education, Québec, septembre 1980

Renaud, J., P. Bernard, M. Berthiaume, "Education, qualification professionnelle et carrière au Québec", dans Sociologie et Sociétés, vol. 12, 1, avril 1980, p. 23-51

Renaud, J., M. Berthiaume, P. Bernard, Qualification professionnelle et carrière: l'évolution au Québec des années 30 à nos jours, Communication présentée au colloque "Travailler au Québec" de l'Association canadienne des sociologues et anthropologues de langue française, 15-16 mai 1980

Roberge, Pierre, La recherche ASOPE à mi-chemin: promesses et réalisations, Service de la Recherche, Ministère de l'Education, Québec, août 1979

Trottier, Claude, L'impact des facteurs scolaires sur la réussite des étudiants: perspectives d'analyse et avenues de recherche (document de travail préparé pour le mini-colloque), Forêt Montmorency, 29-30 octobre 1980

Van Dromme L, H. Ruimy, Classe sociale et devenir scolaire, une étude comparative entre la France et le Québec, Université du Québec à Montréal, Montréal, 1979

Venne, S, P. Bernard, J. Renaud, Le jeu de la formation générale et de la formation professionnelle sur le marché du travail, Communication présentée au congrès des sociétés savantes, Montréal, 2-3- juin 1980

Von Zur Muehlen, Max, Formation scolaire des parents des étudiants du niveau post-secondaire au Canada, Statistique Canada, Gouvernement du Canada, Ottawa, mars 1978

DISCOURS DE MONSIEUR JEAN PRONOVOST
LORS DE L'OUVERTURE DU COLLOQUE SUR L'ACCESSIBILITE

INTRODUCTION

Tout récemment, lorsque j'ai accédé au poste de sous-ministre adjoint à la planification, un des premiers dossiers qui m'a été présenté fut celui de ce colloque sur l'accessibilité à l'éducation. Je dois vous avouer que j'en ai tiré alors, et que j'en éprouve toujours beaucoup de satisfaction. Comme directeur général de l'enseignement collégial, j'ai eu bien souvent l'occasion de toucher du doigt les facettes et les limites de l'accessibilité vécue par les différentes clientèles de l'enseignement collégial. J'avais d'ailleurs insisté à plusieurs reprises auprès de mes collègues de la planification pour que le ministère de l'Education fournisse aux responsables des différents réseaux une meilleure compréhension et des analyses plus poussées de la problématique de l'accessibilité. Il me fait particulièrement plaisir aujourd'hui de contribuer à donner suite, en quelque sorte, à des besoins et des souhaits que j'ai toujours trouvés importants.

Ce colloque réunit des chercheurs des ministères, des chercheurs universitaires, et certains décideurs, autour d'ateliers qui favorisent l'échange d'expériences et d'opinions. Cette approche me semble propice à des échanges fructueux, et vous fournira sûrement l'occasion de mieux orienter vos travaux, d'identifier des problèmes laissés dans l'ombre jusqu'à maintenant et de déterminer de nouvelles pistes.

Je reviendrai plus longuement sur la portée de ces délibérations; j'aimerais d'abord, parce que la chose me semble juste et appropriée à ce moment-ci de vos délibérations, rappeler les grandes dimensions du concept d'accessibilité à l'éducation tel qu'il s'est présenté dans le système scolaire québécois depuis près de deux décennies.

LE CONCEPT D'ACCESSIBILITE A L'EDUCATION

L'accessibilité, un objectif toujours présent qui prend des sens différents

Traiter devant vous de l'accessibilité en éducation m'apparaît une tâche quelque peu téméraire: d'abord, parce qu'à un titre ou à un autre, vous êtes tous des spécialistes en la matière; ensuite, parce que les nombreux écrits sur le sujet coiffent souvent d'un même chapeau des réalités qui, dans les faits, sont très différentes; enfin, parce que, lorsqu'on évoque cet objectif d'accessibilité, on ne peut s'empêcher de vouloir, même sommairement, en mesurer le degré de parachèvement, soit à l'aide de recherches scientifiques, soit à l'aide d'intuitions plus ou moins heureuses. Je vous laisse le soin d'étaler et d'interpréter les résultats de vos recherches et je me garderai bien de vous proposer des intentions qui sont moins profondément ancrées dans le vécu étudié que les vôtres.

Un fait demeure: depuis le début de la "Révolution tranquille", l'accessibilité à l'éducation a été placée au sommet de la hiérarchie des priorités. On en trouve une preuve dans cette citation extraite du dernier Rapport du ministère de la Jeunesse pour 1960-1964[1]:
"Il (le ministère de la Jeunesse) a réalisé, en grande partie, l'objectif du gouvernement qui est de démocratiser et de généraliser l'accès à l'enseignement, dans toutes les régions et à tous les niveaux".

L'affirmation était sans doute un peu optimiste et un peu prématurée. On constate toutefois que, peu de temps avant la création du ministère de l'Education et la conclusion des travaux de la Commission Parent, la réforme scolaire se plaçait déjà sous la bannière de l'accessibilité et de la démocratisation. Au cours des vingt ans qui ont

---

(1) "Rapport du ministère de la Jeunesse pour 1960-1964", page 1.

suivi, cependant, cette même option d'accessibilité a connu des mutations qu'il faut relier au succès même de nos efforts dans cette direction et au contexte socio-économique du Québec.

Au risque de trop simplifier l'histoire, je distinguerai deux phases majeures dans la poursuite de cet objectif.

Une première phase: la décennie 60

Les politiques concernant l'accessibilité ont d'abord été largement influencées par l'état du système scolaire du début des années 60. A cette époque, les études supérieures étaient réservées à une élite, alors que les enfants de classes plus modestes ne pouvaient, dans la plupart des cas, accéder à des études postsecondaires; même là, la répartition des services éducatifs sur le territoire rendait pratiquement inaccessible à beaucoup de jeunes ruraux le diplôme de fin d'études secondaires.

Il n'est donc pas étonnant que le plus gros des efforts consentis durant les années 60 a surtout été centré sur l'accessibilité géographique et financière. Les moyens utilisés, même s'ils nécessitaient des investissements énormes, restaient relativement simples et évidents pour tous. Il fallait doter le Québec d'un réseau complet d'écoles publiques allant de la maternelle à l'université, accessibles géographiquement à tous, et qui par surcroît devraient procurer aux classes défavorisées des chances égales d'accès aux études de leur choix.

En moins de cinq ans, le Québec a mis en place une infrastructure scolaire qui devait justement permettre de rendre l'éducation accessible à tous; rappelons-en les grandes étapes:

- la consolidation du réseau primaire et la création d'un réseau secondaire polyvalent, amorcée dès janvier 1965 par l'"Opération 55";

- la création en 1967 des CEGEP, originalité du système scolaire québécois, qui introduisait un palier intermédiaire entre les études secondaires et l'université, tous en dispensant un enseignement professionnel plus varié et de meilleure qualité;

- la création, en 1968, de l'Université du Québec, conçue pour servir des populations auxquelles les études universitaires restaient plus difficilement accessibles et pour mieux former, en plus grand nombre, les enseignants qui devraient être les piliers de toutes ces réformes;

- le développement au sein de ces réseaux de services d'éducation aux adultes qui méritaient eux aussi de pouvoir bénéficier d'une accessibilité accrue ou renouvelée;

- l'adoption du principe de la gratuité scolaire généralisée pour les études non universitaires et la mise sur pied d'un système de prêts et bourses pour les étudiants.

Les politiques adoptées entre 1960 et 1970 n'ont pas visé uniquement à la mise en place d'infrastructures. Parallèlement, on a introduit dans le système, toute une série de mesures visant à assurer une meilleure adaptation des services aux besoins diversifiés des clientèles: réformes des programmes, amélioration des méthodes pédagogiques, développement de services personnels et collectifs aux étudiants, révision des régimes pédagogiques, standardisation des structures d'accueil, etc...

Au seuil des années 70, il était possible aux responsables de l'éducation d'établir un premier bilan, bilan qui était d'autant plus facile à comptabiliser que l'objectif de démocratisation et d'accessibilité assigné au système scolaire, 10 ans plus tôt, se formulait de façon générale et globale:

- par la création d'un réseau d'écoles publiques allant de la maternelle à l'université, l'accessibilité géographique était dorénavant généralisée et garantie;

- par l'adoption de principes de financement de l'éducation fondés sur la péréquation, on avait voulu s'assurer que les communautés locales économiquement plus démunies obtiendraient des services éducatifs de qualité comparable à celle des milieux mieux nantis;

- par la mise en place de réseaux cohérents d'écoles secondaires polyvalentes et de CEGEP, on assurait aux étudiants des passages plus harmonieux et une meilleure continuité entre les niveaux d'enseignement;

- par une meilleure articulation des mesures d'aide financière, on assurait une meilleure chance aux étudiants provenant de familles moins bien nanties;

- signalons enfin que de nouveaux régimes pédagogiques, de nouveaux programmes et de nouvelles méthodes d'enseignement se voulaient plus résolument orientés vers un enseignement de masse.

L'évolution des taux de scolarisation reflète d'ailleurs ce premier bilan positif. Signalons, à titre d'exemple significatif que:

- chez les jeunes de 5 ans, le taux de scolarisation est passé de 52,2% à 94,1% entre 1961 et 1971;

- pour la même période, le taux de scolarisation des adolescents évoluait

  pour les 15 ans, de 74,6% à 90,9% et

  pour les 16 ans, de 51,0% à 80,4%.

Une seconde phase dans la recherche de l'accessibilité: la décennie 70

Depuis le début des années 1970, le Québec n'a pas échappé à un courant mondial de remise en cause des valeurs en éducation, remise en cause qui touchait principalement la qualité des services éducatifs et qui, par les nouvelles questions qu'elle soulevait, installait résolument les objectifs d'accessibilité dans des problématiques plus complexes.

Cette préoccupation pour la qualité de l'éducation s'accompagne en effet d'un certain désenchantement vis-à-vis les résultats des efforts investis par la population pour se doter d'un système scolaire renouvelé. On avait cru qu'en assurant une accessibilité géographique, une meilleure péréquation des ressources et un système pédagogique plus moderne, on offrirait quasi automatiquement des chances égales à tous d'accéder à des études de niveau supérieur et, par voie de conséquence, à des emplois garantis, à un mieux-être de la population, à la réalisation de projets collectifs enthousiasmants.

On se rendait compte graduellement et très concrètement que tous les problèmes n'étaient pas résolus:

- le taux de chômage des jeunes avait tendance à augmenter;

- plusieurs jeunes ne trouvaient pas à l'école ce dont ils avaient besoin, les taux d'abandons scolaires croissaient;

- l'accès aux études supérieures, malgré la hausse générale des taux de scolarisation et malgré toute les mesures prises, n'était pas égalitaire, les hommes y accédant plus que les femmes, les étudiants des milieux favorisés plus que ceux des milieux socio-économiquement faibles, les anglophones plus que les francophones;

- les élèves en difficultés ne recevaient pas toujours les services les plus appropriés.

Ces constats ont conduit les responsables de l'éducation à développer davantage le concept même de l'accessibilité. De global qu'il était, il est devenu plus raffiné et, en même temps, beaucoup plus complexe. Les travaux de recherche et les solutions "opérationnelles" ont voulu graduellement s'axer davantage sur les sous-groupes qui ne bénéficiaient pas, pour une raison ou une autre, de cette ouverture nouvelle du système scolaire.

Au cours des cinq dernières années, la préoccupation pour l'accessibilité est demeurée une préoccupation centrale; mais les politiques et les plans ont voulu orienter des actions destinées d'abord à des clientèles particulières. Ces mesures que certains nomment compensatoires ou correctives et d'autres, simplement respectueuses des différences, visent toutes à assurer à certaines clientèles des services particuliers qui leur apporteront véritablement des chances égales.

On doit interpréter dans ce sens la plupart des politiques adoptées à la suite de l'Ecole québécoise et du Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP, et notamment,

- la politique à l'égard des milieux économiquement faibles;
- la politique à l'égard des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage;
- le projet de politique en formation professionnelle;
- la mise en place de mesures spécifiques pour les adultes analphabètes, pour les minorités ethniques...
- et ainsi de suite...

L'accessibilité: pistes d'avenir

Ces mesures importantes ne représentent cependant qu'un premier pas dans la réalisation d'une accessibilité définie de façon plus qualitative.

Il faudra, au cours des prochaines années, établir une hiérarchie dans les besoins des clientèles. Il faudra aussi, avant de prendre action, non seulement s'appuyer sur des constats de la réalité, mais aussi répérer les causes. La pression des divers sous-groupes s'accentue ou demeure tout au moins constante, et milite trop souvent en faveur de solutions immédiates. Nous attaquant à des problèmes plus complexes, il nous faudra mieux connaître les réalités que nous voulons modifier, dessiner soigneusement toutes les hypothèses de solutions et choisir avec soin la plus appropriée.

Conscients de l'importance de raffiner les politiques éducatives visant à l'accessibilité, le Bureau des sous-ministres confiait en 1979 à la Direction des politiques et plans du MEQ la responsabilité de la mise en train d'une équipe de travail sur l'accessibilité. Les travaux ont déjà permis de répertorier les travaux récents sur le sujet et de poser une problématique préliminaire.

La tenue de ce colloque est vite apparue comme un moyen privilégié d'élargir les horizons que nous venons ainsi de cerner et de discuter des meilleures pistes d'avenir avec des chercheurs intéressés à la question.

L'ORIENTATION DU MINI-COLLOQUE

Vous avez comme moi pris connaissance des objectifs assignés à ce mini-colloque:

- prendre connaissance des travaux effectués dans le domaine de l'accessibilité;
- échanger sur les difficultés méthodologiques rencontrées;
- discuter des principaux facteurs d'accessibilité qui se dégagent des travaux entrepris;
- dégager les pistes à exploiter et les orientations futures des études et de la recherche sur l'accessibilité;
- amorcer des collaborations utiles.

Parce que je souscris d'emblée à chacun de ces objectifs, j'aimerais souligner les difficultés d'une partitipation active de tous les intéressés dans un contexte aussi large et généreux.

Consolider la recherche sur l'accessibilité

Il y a d'abord, me semble-t-il, le risque d'un certain EPARPILLEMENT. Je ne vous apprendrai certainement pas que les facettes de l'accessibilité sont multiples et, par voie de conséquence, que les travaux de toutes sortes conduits sur cette question depuis 20 ans, au Québec et ailleurs, sont diversifiés et nombreux. Il ne faudrait pas que le court temps réservé à ce mini-colloque ne permette qu'une prise de connaissance et qu'un survol superficiel d'une série très longue de pistes et de résultats de recherches, tous plus intéressants les uns que les autres.

Il me semble important d'insister pour qu'une partie importante des énergies qui seront dépensées ici, au cours des deux prochains jours, soit orientée vers la recherche d'une intégration poussée des travaux déjà accomplis. Cet effort de synthèse, absolument nécessaire pour aboutir à une compréhension de plus en plus commune du phénomène de l'accessibilité dans le contexte d'aujourd'hui, ne se fera pas sans des interventions visant à resituer les discussions sur des pistes possiblement moins exotiques ou marginales, mais possiblement plus fécondes ou plus rentables.

Il vous faut orienter vos travaux vers l'action et, parce que le temps presse, essayer de dégager la signification concrète des résultats déjà accumulés tout en balisant les pistes de recherche qui apparaissent, dans un contexte d'action toujours, les plus prioritaires.

En ce sens, je crois que ce mini-colloque sera d'autant plus rentable qu'il permettra la reprise en main, l'intégration et la réorientation des travaux actuels, plutôt que l'élaboration d'une liste supplémentaire de nouveaux sujets de recherche. La conjoncture actuelle difficile impose d'ailleurs un usage judicieux des ressources disponibles; et je ne peux entrevoir, dans un avenir rapproché, le retour à cette époque où toute nouvelle piste de travail décrochait automatiquement les ressources requises.

Il me paraît que cette recherche d'intégration des connaissances sur l'accessibilité pourrait, dans le cadre précis de ce mini-colloque, conduire à des consensus sur les paramètres d'évaluation de l'accessibilité à l'éducation, à des consensus, également, sur les problèmes majeurs qui confrontent l'atteinte de l'accessibilité, à des consensus, finalement, sur les causes les plus certaines de l'inaccessibilité.

Raccrocher recherche et action

En matière d'accessibilité à l'éducation, nous en sommes à un tournant où nous constatons, tout à la fois et en même temps, que beaucoup a été fait et que beaucoup reste à faire. Et comme la tâche qui reste à accomplir demande encore plus de connaissances et de raffinements que celle qui a été réalisée depuis déjà vingt ans, nous pouvons de moins en moins nous permettre d'entretenir un hiatus entre le monde de la recherche, dont vous êtes pour la plupart, et le monde des agents de l'éducation.

Si ces deux mondes ne sont pas solidement arrimés dans une véritable relation dialectique, deux conséquences sont immédiatement prévisibles:

- tout d'abord, les preneurs de décision risquent d'être démunis et pris au dépourvu lorsque viendra le moment de traduire les résultats de la recherche en politiques, en plans, en actions, en développements, en orientations, en stratégies, en correctifs ou en toute autre ligne de changement;

- ensuite, ce qui ne serait pas sans gravité, la recherche elle-même sur l'accessibilité risque de tourner en rond, ou de s'enfermer dans un académisme certes de bon aloi mais que le Québec des années 80, pour une variété de raisons, peut très mal se permettre.

Dans le cadre de ce mini-colloque, deux moyens sont, je crois, à notre portée pour aborder les questions reliées à l'accessibilité dans une perspective de politiques et de plans.

En premier lieu, il est possible, en nous appuyant sur les données les plus sûres et sur les interprétations les plus satisfaisantes des travaux, de suggérer un certain nombre "d'alternatives" et d'en évaluer le degré de faisabilité.

En second lieu, il est également possible, en prenant appui sur les mêmes données et interprétations issues de la recherche, de faire une certaine évaluation des mesures, des normes, des règles de conduite, qui conditionnent présentement le niveau de l'accessibilité. Vous êtes des observateurs privilégiés et particulièrement bien informés de notre réalité sociale. Dans ce contexte, il est vraiment souhaitable que vous vous prononciez sur les contingentements et les incitations qui déterminent l'accès, à des degrés variables, de la population aux services d'éducation.

Repenser les objectifs de l'accessibilité

Les analyses les plus contemporaines de l'accessibilité de l'éducation au Québec débouchent directement sur toute une série de questions qui se font chaque jour un peu plus pressantes:

- quelles normes doit-on se donner pour juger l'accessibilité ou l'évaluer?

- faut-il viser une scolarisation à 100% à tous les niveaux y incluant le premier cycle universitaire?

- faut-il plus simplement se contenter de chercher à devancer l'Ontario ou à se situer dans la bonne moyenne des pays les plus industrialisés?

- jusqu'où devons-nous pousser les mesures destinées à redresser la situation des groupes moins favorisés. Devons-nous aller jusqu'à la discrimination positive par exemple?

- si nous avons à faire des choix, quelle priorité devons-nous accorder aux clientèles adultes, aux clientèles des milieux économiquement faibles, aux clientèles des milieux ruraux, etc...?

- faut-il tenir compte dans nos politiques des clivages linguistiques?

- quelle importance devons-nous accorder à la capacité d'accueil des divers marchés de l'emploi?

- même si le Québec est prêt à faire des investissements ou des efforts additionnels, est-ce que, dépassé un certain seuil, certains facteurs culturels ne viendront pas vouer à l'échec nos politiques les mieux intentionnées? Ou encore, passé un certain seuil, l'accessibilité est-elle encore un choix de société rentable et valable pour le Québec...?

- Et ainsi de suite...

Qu'on les aime ou non, qu'on le veuille ou non, ces questions se posent, maintenant, avec de plus en plus d'acuité.

Elles se posent dans un contexte politique, économique et social, qui est celui du Québec d'aujourd'hui.

Il faudra y répondre d'une façon à la fois sage et éclairée. Je souhaite simplement que ces choix puissent reposer sur les données objectives, factuelles, les connaissances précises que vous seuls pouvez nous fournir.

Vos travaux nous sont absolument indispensables. Faites les vite. Faites les bien. Faites les en fonction de tous ceux qui, comme nous du Ministère, en ont un urgent besoin pour guider des actions qui touchent au coeur même de notre devenir collectif.

Mot de la fin

Je termine en remerciant chacun d'avoir accepté avec empressement de participer à ce mini-colloque. J'en conclus que cette session de travail répond à un besoin de concertation et d'ajustement des préoccupations.

Je tiens aussi à remercier, de façon particulière, ceux d'entre vous qui ont contribué, sur les plans de l'organisation et de la rédaction de textes, à la préparation de ce mini-colloque.

LA SCOLARISATION ET LA POPULATION DU QUEBEC

(Atelier no. I)

Claire Chamberland

A l'intérieur de cet atelier, les principaux thèmes de discussions ont été les suivants:

1) l'examen des relations entre l'éducation et le marché du travail;
2) l'utilité des indicateurs statistiques dans la connaissance de l'accessibilité à l'éducation;
3) à la recherche d'une problématique de l'accessibilité à l'éducation;
4) l'accessibilité des adultes aux services éducatifs;
5) les moyens d'actions à envisager pour accroître et planifier l'accessibilité à l'éducation.

Notre compte rendu s'articulera donc autour de ces thèmes. Pour chacun, nous tenterons de dégager quand cela sera possible les consensus établis et les axes majeurs de discussions, cela à l'aide des différentes interventions.

1- *L'examen des relations entre l'éducation et le marché du travail:*

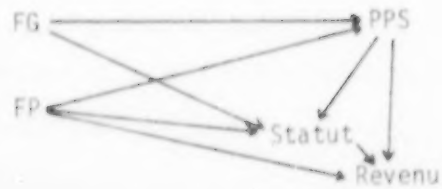
Ce thème visait à cerner le rôle de l'éducation dans un contexte hors scolaire, en l'occurence la stratification occupationnelle, la carrière professionnelle des travailleurs et le marché du travail. Le travail sur ce thème a été amorcé par deux présentations d'une seule et même recherche.

Présentation de Jean Renaud:

Une façon de voir les relations entre éducation et marché du travail consiste à examiner l'évolution de la qualification des emplois relativement à l'évolution de la qualification des travailleurs. L'étude présentée a été effectuée à partir d'une enquête auprès de la population active du Québec en 1978 à l'aide d'un questionnaire. Cette enquête permet d'évaluer l'impact de l'école à court terme (au premier emploi) et aussi à long terme (emploi à 35 ans) dans le déroulement de la carrière des travailleurs.

Les théories classiques du capital humain nous disent que les principaux déterminants du statut et du revenu sont le savoir-faire exercé dans un emploi, la qualification exercée. On s'attendrait que le principal déterminant de la qualification exercée devrait être la formation scolaire professionnelle et que puisse jouer à un moindre titre sa formation générale. C'est vrai comme on va le voir. Le statut est quant à lui déterminé par la formation générale et par la formation professionnelle, la première jouant un rôle plus grand. Le revenu lui est à l'image de la qualification exercée et il est aussi déterminé par le statut de l'emploi; il n'est pas influencé par la formation générale mais seulement par la dimension professionnelle de la formation. Avec cette étude, on s'aperçoit que l'influence de la variable scolaire ne passe pas entièrement par la qualification exercée mais qu'il y a des influences directes et importantes sur le statut et le revenu. L'école influence le statut indépendamment du degré de complexité de l'emploi et du savoir-faire exercé. Le revenu est bien sûr déterminé principalement par la qualification exercée mais il est aussi influencé par le degré de formation professionnelle qui est associé.

Ceci nous permet de dégager le "pattern" suivant:



où FG: nombre total d'années de scolarité moins le nombre d'années consacrées à la formation professionnelle

FP: nombre d'année du dernier cycle menant à un diplôme de nature professionnelle, ceci étant pondéré par le produit de la FG par la FP puisqu'un an de FP n'a pas la même valeur selon qu'elle vient après beaucoup ou peu de FG.

On reconnaît 1 an : secondaire professionnel court spécialisé
: diplôme qui n'est pas un grade obtenu dans le système scolaire
: certificat universitaire

On reconnaît 2 ans: secondaire long spécialisé
: brevet B

On reconnaît 3 ans: brevet A
: diplôme d'école technique
: diplôme d'études collégiales professionnelles
: baccalauréat universitaire

On reconnaît 5 ans: maîtrise

On reconnaît 9 ans: doctorat

où PPS: mesure faite par Statistique Canada il y a 15 ans et où, pour chaque emploi, on a assigné une mesure synthétique de deux types d'éléments: le temps d'apprentissage scolaire et le temps d'apprentissage sur le tas. C'est donc une mesure du temps requis pour apprendre à effectuer un emploi qui est indépendante des variables scolaires individuelles.

Normalement, la qualification dans l'emploi devrait porter le devenir d'un individu, c'est-à-dire que ce soit la qualification exercée qui soit le moteur de l'évolution d'une carrière et que statut et revenu agissent de façon ponctuelle et sans inertie entre eux. Statut et revenu ne devraient pas être liés directement d'un temps à un autre si ce n'est par le fait que l'individu continue d'exercer une qualification donnée. Ce n'est pas ce qui se produit. Le savoir-faire exercé n'a presque pas d'influence sur le savoir-faire exercé suivant; le degré du savoir-faire exercé au premier emploi détermine peu le degré de savoir-faire exercé à l'emploi à 35 ans. Ce qui est véhiculé dans la carrière n'est donc pas un savoir-faire. Par contre, il y a une forte inertie de statut et de revenu.

L'école intervient dans ses deux dimensions, générale et professionnelle, à l'entrée au premier emploi. Pour l'emploi à 35 ans, l'effet de la formation générale prédomine sur celui de la formation professionnelle. La formation professionnelle continue à jouer sur le revenu; la formation générale continue à jouer sur le statut. La relation de la scolarité, formation générale et formation professionnelle, est plus forte avec le P.P.S. à 35 ans qu'elle ne l'est au premier emploi, est plus forte avec le statut à 35 ans qu'elle ne l'est au premier emploi, est plus forte avec le revenu à 35 ans qu'elle ne l'est au premier emploi. On s'aperçoit que le rôle de l'école est une fonction d'ordonnancement des individus. C'est donc l'inverse de ce que présumait le sens commun; celui-ci disait que l'école influence d'abord le premier emploi et après on s'en éloigne, on se

reclasse. En réalité, plus on vieillit, plus on reproduit le classement de l'école, en termes de nombre d'années de formation générale et de formation professionnelle, sur la distribution des travailleurs pour chacune des variables. La question de l'accessibilité est d'autant plus importante que le classement effectué par l'école prend de l'importance à mesure que les travailleurs vieillissent.

Cette façon d'évaluer le rendement de l'école, nous allons en examiner les fluctuation des années 30 à nos jours. Le pattern reste le même et s'applique tout au long de cette période; ce sont la force des relations qui changent. On divise donc l'échantillon en cohortes au premier emploi, celui-ci étant considéré comme le meilleur estimateur de l'état du Québec dans les années passées. La comparaison est alors possible puisque ce sont toujours des premiers emplois que l'on compare. Trois propositions résument l'évolution du marché du travail et de l'éducation, c'est-à-dire l'évolution des distributions de l'éducation, du statut et des revenus.

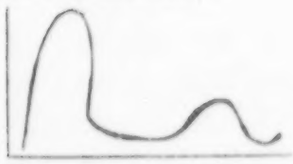
1) Il y a émergence de plus en plus marquée des classes moyennes en ceci que la moyenne de chaque variable tend de plus en plus à coïncider avec le mode de distribution.

2) On note simultanément une tendance opposée, dans la mesure où les distributions des variables prennent de plus en plus une forme étalée, c'est-à-dire que de moins en moins de travailleurs partagent ces valeurs moyennes.

3) Il y a déclassification (parfois lente, parfois rapide) des pseudos-cohortes plus anciennes que par les plus récentes, tant sur les traits individuels des travailleurs que sur les traits des emplois que ceux-ci occupent.

Ceci nous conduit à une typologie de société avec chacun un mode d'allocation des inégalités, avec chacun un mode propre de distribution des travailleurs et des emplois. Le changement d'un type à un autre est survenu de façon concomittante avec la croissance du secteur tertiaire.

n. travailleurs



Revenu
ou statut
ou scolarité

Distribution de fréquences polarisée (2 pôles bien différenciés)

-société des années 30

-beaucoup de travailleurs d'un côté et quelques gens instruits, riches et qualifiés de l'autre, donc scolarisés avec le statut et le revenu correspondant

-peu de différenciation au sein de la masse laborieuse

-grosses différences de salaires entre les deux groupes, mais à l'intérieur de chacun des groupes petites différences salariales

-société ovrière avec fonction de production simple et peu payée.

n. travailleurs

Revenu
ou statut
ou scolarité

Distribution de fréquence stratifiée

-société aujourd'hui

-société où le revenu moyen est partagé par bon nombre de personnes, dont le revenu moyen est au centre de la distribution

-infinité de différenciation entre les individus: chaque piastre compte dans la différenciation

-forte proportion de gens dans le tertiaire pour lesquels il existe des fines nuances entre les différentes classes d'un même corps d'emploi

-émergeance de ce mode de distribution d'un coup sec vers les années cinquante sur les caractéristiques (revenu et statut) d'emploi à la suite de l'industrialisation pendant et après la guerre.

Les modes d'allocation des individus dans les emplois correspondent à deux types différents. Le mode d'allocation est le mode de relation entre les variables scolaires et les variables d'emploi. Dans la cohorte des années 40, il y a eu discordance entre les modes d'allocation et les formes de distribution de l'ensemble des variables individuelles: les formes de distribution de l'ensemble des variables individuelles avaient une forme polarisée alors que les modes d'allocation avaient la forme stratifiée. Il y a donc préséance du changement des règles d'allocation dans le marché du travail. L'industrie n'avait pas encore marqué de mutations dans la distribution de ses besoins de qualification mais les règles d'allocation avaient changé. L'ensemble du pattern repéré dans un premier temps n'a pas été changé à la suite du passage d'un type de société à un autre; seule la force de certaines relations ont été modifiée, mais l'ensemble des différentes relations est le même.

Présentation d'André Allaire

L'hypothèse examinée est la suivante: il y a une relation très étroite entre la conjoncture économique et la rénumération de l'éducation. Si la conjoncture est mauvaise, on demanderait moins de main-d'oeuvre qualifiée: "la conjoncture économique est donc une variable contextuelle importante pour étudier la relation entre éducation et revenu. On étudie à la fois le taux de rendement de l'éducation, sa rénumération, et aussi l'importance de la variable éducation dans la détermination du revenu. On veut savoir s'il y a inflation de l'éducation au sens où l'éducation deviendrait moins importante dans la détermination du revenu à niveau constant de scolarité.

On va examiner l'évolution de la relation entre éducation et revenu à travers les périodes économiques entre 1918 et 1978. Il s'agit des mêmes données que l'enquête précédente mais on a retenu seulement les entrants sur le marché du travail et non l'ensemble de la population active. La population féminine a aussi fait l'objet d'étude mais cette analyse est moins fiable à cause des interruptions de carrière plus fréquente et plus longue chez cette sous-population. La variable éducation est regroupé en niveau: secondaire (8-11 ans de scolarité), collégial (12-14 ans), 1^{er} cycle universitaire (15-17 ans), 2^{e} et 3^{e} cycle universitaire (17 ans et plus). Ce regroupement en niveau a été effectué afin de mieux tenir compte de la forme curvilinéaire de la relation entre éducation et revenu. Le revenu est exprimé en dollars indexé au coût de la vie en 1977 pour permettre les comparaisons. Le découpage en périodes économiques, selon l'évolution du taux de chômage est le suivant:

1918-37	la crise	→ conjoncture économique défavorable
1938-53	la guerre	→ conjoncture économique favorable
1954-61	Stagnation économique	→ conjoncture économique défavorable
1962-66	Révolution tranquille	→ conjoncture économique favorable
1967-73		→ conjoncture économique défavorable
1974-78	Crise énergétique	→ conjoncture économique défavorable

L'hypothèse posée est que l'éducation est moins rémunérée (c'est-à-dire qu'il y a inflation de l'éducation) dans les périodes défavorables.

A la période 1918-37, 60% des hommes avaient un primaire. A partir du milieu des années 60, cela s'est déplacé vers le collégial pour les hommes et pour les femmes. 44,7% des femmes de

la période 1967-73, ont fait des études collégiales. La moyenne de 8 ans de scolarité des entrants de la première période est passée à une moyenne de 13 ans de scolarité des entrants à la dernière période. Durant les premières périodes, l'éducation n'est pas un facteur de différenciation des revenus au 1er emploi. Ce n'est qu'en 1954 qu'on peut observer une relation statistiquement significative entre éducation et revenu. A la période 1962-66, il y a une augmentation marquée de la rénumération de l'éducation chez les hommes; pour les femmes, l'éducation devient un élément discriminant du revenu et de façon très marquée qu'après 1967. L'éducation devient surtout rentable à partir de 15 ans de scolarité pour les deux sexes. En 1974-78, aucun niveau scolaire n'arrive à être plus rentable qu'à la période précédente. Ce fait dénote une grande inflation de l'éducation et n'est pas étranger à la baisse de 20% du revenu moyen des entrants par rapport à la période précedente. Les études universitaires sont encore payantes, particulièrement chez les femmes. La dévaluation frappe surtout le niveau secondaire et dans une moindre mesure le niveau collégial.

L'éducation n'a jamais été aussi importante dans la détermination des revenus. Le passage d'un niveau de scolarité à un niveau plus élevé de scolarité rapporte davantage; les écarts de rénumération entre les niveaux n'ont jamais été aussi grands que par le passé. Mais en même temps, l'éducation se dévalue; pour s'en tirer, il faut se scolariser davantage.

A la suite des condensés des présentations, nous donnerons maintenant un aperçu de la discussion postérieure à ces présentations. Un premier sujet fut la distinction entre l'individuel et le structurel. Certains voyaient des limitations à cette étude

puisqu'elle se préoccupait surtout des variables individuelles et n'était donc pas capable de passer à un niveau d'explication structurel, si ce n'est par l'ajout de variable comme la conjoncture économique. D'autres trouvaient qu'on établissait de fausses distinctions entre les données structurelles et les données individuelles. Pour eux, les variables scolaires et les emplois étaient portés par des individus mais les relations entre ces variables étaient des phénomènes structuraux, des traces produites par le système social qui est en partie concret. Les variables scolaires ne sont pas uniquement des caractéristiques des individus; l'ensemble des variables scolaires des individus constitue le niveau scolaire d'une société. Pour ceux-ci, la distinction n'était donc pas aussi nette et tranchée que les premiers intervenants voulaient le croire entre ces deux niveaux.

Un deuxième sujet de discussion fut la segmentation des marchés On regretta que l'analyse se soit pas segmenté. Renaud répondit, que c'était la prochaine étape de la recherche. Plusieurs firent également remarquer la difficulté de telles études qui demandent des chercheurs polyvalents dans plusieurs spécialités professionnelles (économie, sociologie, démographie, ...). On fit également mention de la complexité d'un modèle qui tiendrait compte de la segmentation du marché du travail.

Un troisième volet de cette discussion porta sur les PPS et la carrière. Certains mirent en doute la mesure des PPS en soulignant que, puisque c'était une mesure des années récentes, cela devrait mal s'appliquer pour les années passées. Jean Renaud, fournit alors les explications suivantes: l'idée que la mesure est plus juste pour la cohorte la plus jeune étant donné que la mesure a été faite dans cette cohorte-là donne à penser que c'est là qu'il devrait y avoir le maximum de concordance entre la for-

mation professionnelle scolaire et le PPS. Quand on retourne aux données, on s'aperçoit que c'est dans cette cohorte que la concordance est la plus faible. La concordance est plus forte dans les vieilles cohortes et plus faible dans les cohortes les plus récentes. C'est un argument contre-intuitif pour montrer que cette mesure se comporte différemment des relations qu'on lui appliquent spontanément.

Les deux présentations ont fait ressortir assez clairement la croissance du rôle de l'éducation dans la carrière et sur le revenu. Par contre, le rôle de transmission de savoir-faire n'augmenterait pas mais diminuerait. Les participants s'interrogèrent alors sur le rôle de la formation professionnelle ainsi que sur la notion de carrière. Alors que la notion de carrière évoque intuitivement de forts liens entre les différents PPS exercés par les individus, la recherche ne confirme pas de tels liens. On ne serait pas dans une société où les plans de carrière se font sur la dimension de la préparation professionnelle spécifique mais beaucoup plus en termes de statut et de revenu. Le plan de carrière appliqué à la population générale, c'est plus cette continuité de statut et de revenu que l'évolution d'un savoir-faire exercé. Certains soulignent l'ambiguité du fait que le système scolaire considère la formation professionnelle comme quelque chose que tu acquières une fois pour toute et qui t'est utile constamment dans l'exercice d'un métier.

Le rôle de la formation professionnelle fut l'objet d'un débat plus approfondi et plus animé. Les présentations démontraient clairement que la formation professionnelle est surtout importante au point de départ car c'est elle qui est déterminante comme mode d'entrée sur le marché du travail. Une fois cela acquis, la formation professionnelle ne jouerait plus sur l'accès

aux qualifications d'emploi mais continuerait à jouer sur le salaire. La formation générale est plus utile à long terme puisque permettant la promotion des travailleurs au sein de leur carrière. De plus, l'effet de ces caractéristiques individuelles en cours de carrière est aussi dépendante de certains aspects structuraux comme la conjoncture économique, des propriétés structurelles de la situation d'ensemble.

Ces considérations ont amené les participants à s'interroger sur le rôle particulier de la formation professionnelle. Certains ont eu tendance à sauter aux conclusions et dire qu'il fallait privilégier la formation générale. Pour d'autres, il n'était aucunement question d'admettre que la formation générale puisse avoir une telle importance. On a réinterrogé la recherche; à l'intérieur de celle-ci, l'utilisation des variables formation professionnelle et formation générale était perçue positivement puisqu'augmentant la capacité d'explication de la scolarité sur le revenu comparativement au nombre d'années de scolarité. On s'est interrogé sur la représentativité de l'échantillon de cette recherche: cet échantillon est-il représentatif des sortants du système scolaire et des 50% du secondaire sans formation professionnelle? L'échantillon était représentatif du marché du travail en 1978, et donc représentatif clairement et sans l'ombre d'un doute de ses segments; ce qui fait qu'il est représentatif des nouveaux entrants qui sont un sous-ensemble de l'échantillon.

Les participants ont reconnu les diverses implications politiques de ce problème. Si le système scolaire favorise la formation générale, les grandes entreprises sont satisfaites puisqu'elle préfère se charger elle-même de la formation professionnelle. Ces entreprises se sentent capables de faire ce type de

formation et de façon bien meilleure; en contrepartie, ils demandent des gens ayant une meilleure formation générale, ce qui les rendra plus réceptifs à la formation prise dans l'entreprise. Les petites et moyennes entreprises n'ont pas du tout les mêmes demandes vis-à-vis le système scolaire: elles préfèrent que celui-ci se charge de toute la formation, y compris la formation professionnelle.

Face à ces dilemmes et à ces paradoxes, on entrevoit deux solutions possibles. La première de celle-ci, c'est de bâtir un système scolaire en éliminant les culs-de-sac du professionnel. On parle d'un décloisonnement entre le secondaire professionnel, le collégial professionnel et l'universitaire. En introduisant, cette possibilité d'accès à un niveau supérieur pour les études professionnelles, cela permet de pallier en partie aux difficultés soulevées antérieurement. Mais cette solution-là amène plusieurs participants à déboucher sur l'autre solution qui est la "formation fondamentale". On conçoit que la poursuite de celle-ci est possible à l'intérieur des programmes de formation professionnelle. La formation fondamentale s'opposerait en partie à la formation générale qu'on voit comme une chose vaporeuse, ou encore comme l'ensemble des cours de philosophie, ... La formation fondamentale viserait par contre les mêmes objectifs que la formation générale, en l'occurence augmenter l'ouverture intellectuelle des étudiants. Mais la formation fondamentale viserait surtout à donner à l'étudiant la motivation d'apprendre. Ne pas lui freiner la capacité et les possibilités d'apprendre et de savoir même s'il ne suit pas les cours obligatoires de philosophie. La formation fondamentale est liée en partie à l'accessibilité au savoir pour plusieurs participants.

L'ensemble des participants privilégie une formation professionnelle permettant une formation fondamentale plutôt qu'une formation professionnelle collée à la tâche qui constitue quasiment de l'adaptation à l'emploi. On parle de formation professionnelle donnant une ouverture, une formation plus large pour que l'individu soit mieux armé face au marché du travail. Cette piste de la formation fondamentale apparaît d'autant plus intéressante qu'une des difficultés rencontrées quand on cherche à rendre les études plus accessibles pour les milieux populaires, c'est que ce sont les études professionnelles qui attirent les couches sociales défavorisées. Ces gens ne seraient motivés à entreprendre des études d'assez longue durée que si ces études font appel à l'expérience; la formation fondamentale aiderait donc ces étudiants à assimiler beaucoup plus qu'une formation professionnelle collée à la tâche sur le marché du travail.

Finalement, un dernier sujet de discussion fut le rôle de l'éducation dans une société. Certains pensaient que l'éducation pouvait amener des changements dans la structure socio-occupationnelle. D'autres faisaient remarquer l'évolution plus considérable de la scolarisation de la population que l'évolution des emplois, ce fait mettant en valeur le lien fragile entre l'éducation et la qualification des emplois. L'évolution des emplois et des entreprises n'est pas liée à la croissance de la scolarisation si ce n'est de façon subsidiaire.

2- *L'utilité des indicateurs statistiques dans la connaissance de l'accessibilité à l'éducation:*

Nous avons abordé ce thème en commençant par une comparaison Québec-Ontario pour les taux de fréquentation et de scolarisation. Avec André Lespérance qui avait fait différentes hypothèses comparatives, nous avons visualisé l'effet de la structure scolaire sur la fréquentation. Il compare la 12^{e} et la 13^{e} année au Québec et en Ontario: au Québec, ces deux degrés ne sont plus au niveau secondaire, mais au niveau collégial alors qu'en Ontario, ces deux années, ne sont pas obligatoires mais correspondent à la fin du cours secondaire. Juste l'effet de la structure scolaire contribue à élever la fréquentation scolaire en Ontario.

Avec l'étude de Falardeau, on observe un plus fort taux de diplômation de courte durée au Québec comparativement à l'Ontario. Les universités québécoises ont diversifié le type de programmes offerts aux étudiants; cela correspond à une plus grande accessibilité des institutions universitaires puisque les programmes réguliers sont donnés aussi le soir. Une partie de la demande de cours à temps partiel est due aux enseignants puisque le ministère leur demande maintenant une plus grande certification, ce qui oblige les enseignants à aller chercher des crédits supplémentaires. En Ontario aussi, on observe ce phénomène des enseignants qui vont parfaire leur scolarisation; mais c'est là un phénomène moins massif qu'au Québec. Ce phénomène des enseignants n'explique pas totalement la croissance rapide des temps partiels puisqu'ils ne constituent que 30% de cette clientèle. On souligne que la croissance phénoménale des temps partiels est un phénomène intéressant propre au réseau universitaire québécois et que c'est un bon critère de la souplesse de ce niveau d'enseignement.

Certains participants déplorent l'absence d'une hypothèse des accords d'équivalence Québec-Ontario à l'intérieur du texte de Lespérance ce qui aurait permis la comparaison avec l'étude de Falardeau. La contradiction apparente entre ces deux textes vient du fait que Falardeau a tenu compte de ces équivalences inter-provinciales et a enlevé la première année universitaire ontarienne quand il comparait les deux systèmes universitaires.

D'autres mettaient en doute l'utilité de tels raffinements et cherchait un indicateur simple permettant de contourner ces différences de structures autant dans les comparaisons inter-systèmes scolaire que dans les comparaisons intra-systèmes scolaires Pour ceux-ci, le meilleur indicateur consistait dans "les années de scolarité" car ils faisaient l'hypothèse que les contenus étaient à peu près identiques d'une année à l'autre entre les deux systèmes scolaires. Cet indicateur résolvait aussi le problème des comparaisons intra-systémiques puisque permettant par exemple de comparer un étudiant qui finissait son collège III professionnel à un étudiant ayant fait son collège général et finissant sa première année universitaire, ces deux étudiants étaient considérés sur le même pied d'égalité au savoir. Ils admettaient l'extrême simplicité et grossièreté de leur indicateur, mais trouvaient quand même que cet indicateur était la meilleure base de comparaison et suggérait de plus qu'on l'utilise pour faire des comparaisons dans le temps.

D'autres critiquaient une telle argumentation. Pour eux, les raffinements jugés superflus sont utiles parce qu'ils ont un pouvoir heuristique important. Les raffinements permettent d'arriver à des résultats différents parce que le rattrapage du Québec en regard de l'Ontario est plus important selon les raffinements effectués. Pour d'autres, cet indicateur est

trop grossier parce qu'il fait bon marché de ce qu'est un programme de formation. Un programme, c'est quelque chose de structuré visant des objectifs particuliers; ce ne sont donc pas des années de scolarité au hasard. Ils trouvent que l'accès au savoir est réduite à une question de chiffre.

Enfin, d'autres trouvent que l'accessibilité c'est une notion en grande partie qualitative et qu'il faut donc y mettre plus que des chiffres. Ils veulent y mettre une certaine réalité.

Un autre sujet de discussion fut l'étude de la réussite scolaire et des indicateurs pertinents à cette étude. Le problème majeur d'une telle étude serait les données de base. Au collégial, il n'y a aucun système de contrôle qui permettent d'attester d'une certaine uniformité de "la réussite scolaire" entre les différents cegeps. Chaque professeur donne sa note, elle est sanctionnée par le directeur général et puis, acheminée au ministre. Il y a bien des corporations qui donnent des examens professionnels mais ces corporations n'émettent pas de directives visant à l'uniformisation des scores des étudiants. Le diplôme n'est pas significatif sauf dans les secteurs publics et parapublics où il est nécessaire. Le fait d'avoir un diplôme n'est pas nécessairement discriminant pour les entreprises du secteur privé, et ce particulièrement du côté anglophone. Parfois même, la poursuite des études jusqu'à la fin n'est même pas essentielle pour l'obtention d'un emploi. La banque des diplômés du collégial est donc inutilisable à des fins d'études parce que non significative. Il y a bien un bulletin cumulatif mais il n'est pas utilisable parce que les notes sont données par chacun des professeurs. Pour le niveau secondaire, les notes sont standardisées à partir d'un rationnel peut-être contestable mais pas contesté de sorte que tu arrives en bout de ligne et tes données ne sont plus utilisables.

Plusieurs participants jugent les indicateurs statistiques utiles parce que servant à donner une toile de fond qui aide à la grande planification. On mesure les clientèles à l'entrée, à la sortie, ce qu'ils sont, ce qu'ils font par année, par section. Ces indicateurs nous fournissent un minimum d'indications. Mais tous remarquent que pour faire ces taux, pour les interpréter, cela nécessite une bonne conceptualisation. Le taux d'abandon peut comporter plusieurs nuances selon que tu le traites en soi, par rapport avec les différents collèges, en corrélation avec le profil de l'étudiant à l'entrée, ou son choix professionnel ou son score au secondaire. Toutes ces corrélations vont donner à cet indicateur chaque fois des connotations un petit peu différentes.

Plusieurs participants souhaitent que les études à l'aide des indicateurs statistiques soient complétées par des études plus qualitatives. Il faudrait exploiter les aspects qualitatifs de l'accessibilité. Ces études permettraient de mieux comprendre comment et pourquoi il y a inaccessibilité et éventuellement de mieux dégager des solutions possibles. La mesure statistique fait une moyenne. Les études qualitatives nous permettrait de voir ce que cette moyenne signifie et quels en sont les limitations.

3- *A la recherche d'une problématique de l'accessibilité à l'éducation*

Ce thème de discussion est apparu spontanément à la suite du travail sur les indicateurs statistiques d'une part et des réflexions sur la planification à envisager pour l'accessibilité d'autre part. Chacun à leur façon, ces deux thèmes de discus-

sions ont amené les participants de l'atelier 1 à s'interroger sur ce qu'ils entendaient par "accessibilité à l'éducation".

A la suite du travail sur les indicateurs statistiques, l'ensemble des participants ont souligné l'importance du travail à faire autour de la définition d'accessibilité pour en dégager les principales dimensions, l'ensemble des corrélations et des implications avec les autres notions. Les difficultés d'utilisation et d'interprétation des indicateurs statistiques viendraient en bonne partie de cette absence de définition d'une problématique. Plusieurs pensent que si on veut mettre sur pied des indicateurs d'accessibilité, il faut avoir préalablement une assez bonne définition de l'accessibilité, pas seulement une définition de type conceptuel, mais un modèle. La réalité, on la voit toujours avec un certain modèle. Une fois que ton modèle est mis en place, tu peux aller chercher des indicateurs sur telle ou telle variable du modèle. Ces indicateurs n'auront de valeur qu'en fonction du modèle que tu te donnes pour lire la réalité. Les relations entre accès à un établissement, accessibilité au savoir, accès au marché du travail par l'éducation, c'est cela le modèle. Le modèle dégage les relations entre tout ça. La majorité des participants considère qu'une telle problématique est un instrument essentiel et que la construction de cette problématique est une opération préalable à l'exploitation des indicateurs.

Les discussions sur la planification de l'accessibilité à l'éducation ont rapidement débouché sur une interrogation de ce qu'est la notion même d'accessibilité. Rendre l'éducation accessible, pourquoi et jusqu'où? Cette interrogation a amenée les gens à s'interroger sur ce qu'était l'accessibilité. Est-ce d'aider les laissés-pour-contre du système éducatif ou économique? Certains

ont souligné que l'accessibilité, c'était un problème d'adaptabilité à l'individu, à certains groupes. D'autres remarquaient que le système scolaire s'ouvrait parce qu'il ne pouvait pas répondre à tous les besoins. Plusieurs remarquent que l'accessibilité dont il est question est toujours une plus grande accessibilité à l'institution scolaire; ils pensent que le système scolaire tente par ce moyen qu'est l'accessibilité de récupérer l'ensemble des apprentissages. Tous conçoivent l'accessibilité dans un sens plus large que seulement l'accessibilité au système scolaire. Tout le monde est d'accord pour augmenter l'accessibilité mais comment, sur quel base, en visant quel objectif, c'est ce qu'on espère voir éclaircir par le ministère de l'éducation.

Quelques éléments d'éclaircissements sur le contenu de la dite notion surgirent au fil de la discussion. On parle premièrement d'accessibilité géographique ou organisationnelle. On parle aussi d'accessibilité en termes d'origine sociale. On parle d'accessibilité au savoir, le savoir semblant pris au sens large d'une connaissance de soi comme être particulier et de l'environnement. On parle d'accessibilité en termes d'accès à un niveau donné; cette perspective est utilisée surtout au post-secondaire où l'inscription peut apparaître comme une des formes d'accessibilité. On a parlé d'égalité dans le système scolaire; on fait référence ici aux échecs, aux abandons, aux filières particulières. On a aussi parlé d'égalité de résultats: on voulait contrer les effets de la sélection progressive de notre système pour augmenter l'accessibilité. Certains pensaient que le sens le plus souhaitable de l'accessibilité, c'est une égalité des résultats scolaires, des notes scolaires. Enfin on a aussi parlé d'accessibilité au marché du travail par l'éducation; qu'est-ce que ça donne l'éducation à la fois en termes individuels et aussi en termes de rendement économique pour le Québec.

4- *L'accessibilité des adultes aux services éducatifs*

Ce thème n'a été touché qu'occasionnellement et à titre d'exemple plus particulier. Certains soulignent l'état de marginalisation dans laquelle se trouve l'éducation des adultes. Celle-ci est souvent perçue comme un enseignement de deuxième ordre, une éducation à rabais. L'éducation des adultes dans les milieux populaires et dans les O.V.E.P. est encore plus perçue comme n'étant pas une forme sérieuse d'éducation. Et même au niveau de l'étude des problèmes d'accessibilité, on semble consacrer les énergies à étudier et régler surtout les problèmes d'accessibilité chez les jeunes du régulier. Certains se demandaient en effet s'il ne valait pas mieux mettre l'accent sur l'étude et l'amélioration dans le système régulier étant donné les limitations de ressources qui prévalaient.

On souligne qu'il y a des problèmes d'accessibilité chez les adultes: accessibilité physique (garde d'enfants, transport), accessibilité aux ressources physiques (locaux, bibliothèque, matériel audio-visuel), accessibilité aux ressources humaines (professeur, conseiller), accessibilité au savoir (langage hermétique). Des participants soulignent qu'on a tendance à oublier ces problèmes que les jeunes n'ont pas. Le problème des filières existe aussi d'une certaine façon chez les adultes: il y a l'enseignement aux adultes dans les institutions scolaires et il y a l'enseignement aux adultes dans les O.V.E.P., les groupes populaires, les mouvements syndicaux. Les adultes qui passent par l'enseignement en institution sont ceux qui sont les plus favorisés et les plus éduqués. Ceux qui n'ont pas recours à cette forme institutionnalisée du savoir, ce sont les moins scolarisés. Ces gens ont probablement eu hâte de sortir de l'école au plus vite, alors ils ne veulent plus y retourner. Ces adultes,

font quand même le cheminement de se réorienter, de se réoutiller, d'apprendre; souvent, ils sont découragés parce qu'il existe un tas de tracasseries de toutes sortes et peu d'aide dans cette forme d'éducation hors institution.

Encore plus que chez les jeunes, les participants retiennent l'idée que le système scolaire doit s'ouvrir et ne pas se considérer comme le seul lieu de formation possible. De plus une augmentation de l'accessibilité des adultes contribuerait possiblement à améliorer l'accessibilité chez les jeunes. A partir du moment où des parents d'enfants reprennent contact avec une réalité scolaire, il se produit automatiquement un changement de perceptions de l'école et leurs enfants pourraient continuer plus longtemps.

5- *Les moyens d'actions à envisager pour accroître et planifier l'accessibilité à l'éducation*

Plusieurs participants ont souligné qu'un des moyens pour améliorer l'accessibilité est la pédagogie. Il faut amener l'individu par la pédagogie à développer en lui le goût d'aller plus loin, d'en savoir plus, de se développer personnellement. Cette pédagogie serait une adaptation du MEQ, des enseignements aux diverses clientèles. Cette pédagogie est ouverte et souple puisqu'elle doit miser sur les acquis particuliers de chacun des étudiants. Ce moyen est particulièrement rentable au primaire et à la maternelle puisqu'apprendre à un enfant à se découvrir, cela se fait très tôt. On pose certaines limites à cette solution:

1) C'est de moins en moins naturel d'aller à l'école à mesure que l'on vieillit;

2) dans le climat de facilité sociale dans lequel nous vivons. Il va falloir mettre beaucoup d'argent si on veut augmenter substantiellement le niveau de scolarisation de la clientèle scolaire. Mais c'est une solution retenue et à explorer.

Quand on examine l'accessibilité au marché du travail par l'éducation, plusieurs pensent que l'éducation ne doit aucunement se préoccuper de marché du travail; celui-ci est trop fluctuant et on a connu des exemples tragiques de spécialisations professionnelles où l'on a formé des étudiants en fonction d'une demande qui n'existait plus quand ils sont arrivés sur le marché du travail. Le ministère de l'éducation n'a pas à se préoccuper de la rentabilité sociale et professionnelle de la formation qu'elle dispense.

Plusieurs autres pensent par contre que, sans aller jusqu'à orienter des étudiants en fonction des besoins précis du marché du travail, les planificateurs devraient avoir en tête les fonctions sociales de l'éducation dans notre société. On s'interroge sur les relations existantes entre le niveau d'éducation des individus et leur entrepreneurship ou leur rendement social en termes d'effet d'entraînement éducation-emploi. On souligne l'apport dynamique des PME dans l'économie québécoise et le niveau de scolarité de ces entrepreneurs (plus souvent collégial professionnel ou secondaire). On se demande laquelle des deux positions suivantes prévaut: il faut développer des opportunités d'abord et les gens vont s'orienter naturellement vers celles-ci; ou on doit produire des compétences en espérant que des emplois s'ouvrent.

On veut rester conscient du rôle de l'éducation sur la carrière individuelle, sur le marché du travail. Il est important d'avoir en tête ce à quoi sert le système d'éducation et ce à quoi il ne

sert pas. La formation professionnelle est toujours utile en début de carrière mais la formation générale l'est à long terme; au lieu de privilégier la formation générale à la formation professionnelle, il vaudrait mieux repenser la formation professionnelle en termes de formation fondamentale avec des éléments de formation générale pour que ce ne soit plus une adaptation spécifique et limitée au marché du travail. L'école a maintenant un rôle plus visible de certification pour fins salariales et non pour l'exercice de métiers. Les interrogations sur ce qu'on doit faire pour planifier l'éducation doivent donc tenir compte de ces changements du rôle du système sans cela on ne peut prévoir, ni contrer les effets pervers de nos interventions.

La solution des clientèles-cibles obtient la faveur de la totalité des participants. On ne s'entendait pas sur ce que devait être ces clientèles-cibles, mais on rejetait des interventions globales. Des suggestions furent faites concernant ces possibles clientèles-cibles: les clientèles les plus démunies et les plus pauvres du primaire; les clientèles les plus démunies et les moins scolarisées chez les adultes; une préscolarisation (activités d'éveil et non scolarisation au sens strict) des enfants de 3-4 ans des classes défavorisées ce qui peut amener une réduction de près de moitié des échecs scolaires au primaire si l'on se fie à l'expérience de la France. Cette solution des clientèles-cibles est aussi plus appropriée au contexte de restrictions qui prévaut actuellement. Une interrogation a été continuellement présente au cours des deux jours de l'atelier sans jamais avoir été résolue: si tu as des sommes limitées à investir en éducation, où es-tu-mieux de les investir? Pour l'élite ou la masse? Pour la formation générale ou pour la formation professionnelle? Pour la clientèle régulière ou pour la clientèle adulte?

Plusieurs participants pensent que deux problèmes majeurs de l'accessibilité sont les filières et les passages inter-niveaux. Plusieurs émettent le désir de trouver des fondements à la planification autres que le hasard. La situation est plus complexe qu'on ne la perçoit spontanément. Il faut donc raffiner sa planification. Tous souhaitent une planification vers un système plus souple, vers un système scolaire qui s'ajusterait de lui-même aux différents particularismes, aux différentes conjonctures.

L'ACCESSIBILITÉ À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET COLLÉGIAL

(Ateliers 2A et 2B) Jacques Hamel

Les cheminements scolaires du niveau secondaire à l'entrée à l'université

Nous pouvons regrouper les échanges entre participants des deux sous-ateliers (A et B) autour de quelques grands thèmes:

a) la notion d'accessibilité
b) les cheminements dans un niveau donné (secondaire, collégial)
c) les passages d'un niveau à un autre
d) les résultats scolaires: les échecs, les diplômes, les abandons
e) certains problèmes liés à la méthodologie de cueillette d'information et de recherche.

A) *La notion d'accessibilité*

o Qu'entend-on par accessibilité à l'éducation?

Plusieurs auraient souhaité une définition de l'accessibilité qui aurait pu guider les discussions, ou situer les débats dans un cadre plus serré. Doit-on donner à la notion d'accessibilité un sens restreint ou au contraire large? On a donc tenté de cerner cette notion, en voici les principales perceptions:

o Dans les thèmes de discussion proposés, on ne parle pas seulement d'accès à quelque chose, mais aussi de processus à l'intérieur, de sortie de. On déborde de beaucoup la notion d'accessibilité à l'éducation.

Au sens strict, la notion d'accessibilité réfère davantage à l'accès à l'admission à un niveau donné. Il faudrait distinguer l'égalité d'accès de l'égalité de traitement et de l'égalité de résultats. Ce sont des réalités très différentes qu'il ne faut pas confondre avec la notion d'accessibilité.

- L'accessibilité est certes liée aux intrants, c'est-à-dire, l'accès à l'entrée aux différents niveaux du système d'éducation. Mais elle est également liée aux processus, aux résultats, aux "produits". Si on se rend compte par exemple qu'il y a un accès égal à l'entrée d'un niveau donné, mais qu'il y a par la suite une inégalité pour certains groupes au plan des résultats, pouvons-nous alors parler d'une véritable égalité d'accès? Y a-t-il égalité d'accès à un niveau donné, si en cours de route, certains groupes sont systématiquement mis de côté et éliminés du système scolaire?

- D'autres réfèrent à une réalité encore beaucoup plus élargie de la notion d'accès à l'éducation. On peut différencier différents types d'accessibilité à l'éducation: l'accès à l'école, l'accès au savoir, l'accès aux services, l'accès aux diplômes. L'accès à l'école, c'est l'accès géographique, c'était l'objectif du rapport Parent. On peut considérer que cet objectif est atteint et on doit arrêter de s'interroger sur cette question. La question est maintenant l'accès au savoir. On peut considérer que les étudiants qui ont atteint le secondaire V et ont obtenu leur diplôme ont un accès au savoir. Il y a beaucoup de gens qui n'atteignent pas la maîtrise d'un savoir minimum, soit la maîtrise de l'écrit qui est si important dans notre société. C'est par ce biais que l'on peut questionner les problèmes d'accessibilité à l'éducation.

- Mais, se demande-t-on, jusqu'où peut-on aller dans la définition de l'accessibilité à l'éducation sans tomber dans l'accessibilité au travail, sans embrasser finalement tout le champ social? On risque peut-être d'avoir une définition tellement large qu'on peut finalement se demander ce qu'est une société démocratique.

une définition qui risque de déborder largement de l'objet de nos préoccupations. Par exemple, un homme et une femme ont le même cursus scolaire mais sur le marché du travail, auront un traitement différent. Cela ne relève sûrement pas du phénomène de l'accessibilité à l'éducation. Où est la frontière de l'accessibilité par rapport aux outputs de l'école?

- L'accessibilité générale n'est pas une question réglée et les problèmes d'accessibilité dite financière sont toujours bien actuels. Il demeure encore beaucoup de problèmes d'accessibilité physique ou financière contrairement à ce qu'on pourrait penser. Les problèmes par exemple liés aux régions périphériques sont là, très concrets. Un étudiant de la ville de Ste-Foy, ce n'est pas la même chose qu'un étudiant de la Gaspésie ou du Nord-Ouest. Il n'a pas le même accès à l'école, aux études collégiales et universitaires notamment. Les familles de milieu modeste n'ont pas le même accès aux études supérieures que les familles de milieu aisé à cause notamment des problèmes financiers propres aux milieux plus modestes. L'indépendance financière n'est pas acquise pour tous les milieux, loin de là. Le support de la famille diffère grandement d'un milieu à l'autre en dehors de l'aide gouvernementale qui ne peut répondre à tous les besoins de l'étudiant.

- Beaucoup réfèrent à la notion d'accessibilité en termes essentiellement qualitatifs. Parler d'accessibilité, c'est s'intéresser à l'ensemble des processus scolaires, autant les processus d'évaluation, de sélection et d'orientation au niveau secondaire par exemple qui font en sorte que les filles s'orientent davantage au professionnel au niveau collégial alors que les garçons s'orientent d'abord au général. Ces processus sont interdépendants et affectent qualitativement l'accès aux différents niveaux d'éducation.

Distinguer à cet effet les problèmes d'accessibilité durant la période de scolarisation obligatoire qui se posent fondamentalement en termes qualitatifs des problèmes de la période ultérieure qui se posent autrement et dans d'autres termes.

- La notion d'accessibilité réfère essentiellement à l'individu. L'accessibilité à l'éducation, c'est pour chaque enfant d'avoir la possibilité, quelle que soit son origine sociale, d'aller au bout de ses possibilités, de ses talents, de ses motivations. Quel est l'idéal de l'accessibilité? répondre aux besoins et motivations des enfants ou pousser sur leurs motivations pour les amener le plus loin possible dans le système scolaire?

  Le système n'a pas à forcer le destin des enfants dans une perspective qui n'est pas nécessairement celle des enfants, il se doit de respecter et de répondre aux choix adoptés par les enfants dans une perspective qui est la leur.

- La notion d'accessibilité n'est pas indépendante des besoins requis par la société. Est-il normal et acceptable que l'accessibilité soit dépendante des contraintes, des limites et des besoins de la société industrielle? La société a besoin de bras, de médecins, etc. La notion d'accessibilité n'est pas indépendante de l'image que la société se fait de ses besoins. En même temps, elle ne doit être pas indépendante des besoins de chaque individu de ses motivations, de ses buts. Il y a là une contradiction d'objectifs difficile à concilier. L'accessibilité est une notion, un objectif qui se situe quelque part dans cette contradiction entre les besoins individuels et les besoins collectifs.

- L'accès à l'école n'est pas l'équivalent de l'accès à l'éducation. Il faut bien voir que l'accès à l'éducation n'est pas cloisonné à l'intérieur des murs de l'école. Pour un certain nombre de personnes, l'école est une prison et l'accès à l'éducation ne peut passer par les structures et l'organisation scolaires. Le système scolaire est d'un monolithisme effrayant. Beaucoup d'étudiants n'entrent pas dans les normes scolaires. Il y a plus d'une façons d'apprendre. Pourquoi s'en tenir à une façon unique d'organiser l'apprentissage du savoir? Si un étudiant ne connaît pas la conjugaison des verbes ou ne possède pas son algèbre, il est foutu, barré. Il ne peut aller plus loin. L'accès au savoir ne passe pas par une structure unique d'apprentissage. L'accessibilité ce n'est pas un "gavage" d'idées. Il n'y a rien à gagner à précipiter quelque forme d'éducation que ce soit. On se doit de respecter l'évolution et les besoins de chacun. Le Québec doit se doter d'un système réel d'éducation permanente, et non pas d'éducation des adultes conçu comme un système de classes prolongées, un système de rattrapage comme on le voit actuellement. Il s'agit d'offrir des choix réels aux étudiants, des choix d'apprentissages, de rythmes, de contenus.

  Ainsi, on souligne que, contrairement à ce qu'on visait au départ, l'école n'est pas polyvalente, elle est stratifiée, elle classifie les étudiants sur une échelle. Elle n'assure pas la polyvalence des choix. On offre certaines alternatives au secondaire, mais certaines sont valorisées, d'autres sont tout à fait dévalorisées et dépréciées (le professionnel long et le professionnel court). La polyvalence au secondaire est un leurre.

- Pour atteindre une accessibilité dite souhaitable, il est difficile d'envisager d'étendre davantage par exemple la scolarité obligatoire. Il s'agit plutôt de décourager un choix professionnel hâtif, trouver les moyens de retarder la prise de décision sur des choix définitifs. Le système devrait de plus, toujours

assurer aux étudiants une porte ouverte, des possibilités de modifier leurs choix, de revenir sur les décisions déjà prises. Le système, pour encourager une accessibilité plus élevée, se devrait d'interdire et d'empêcher tous les culs-de-sac, prévoir par exemple des passages réels du professionnel court et long vers le général. Certains manifestent un grand pessimisme sur le fait de décatégoriser (décloisonner) des voies qu'on maintient de toute façon.

- L'accessibilité est dépendante des valeurs culturelles et idéologiques qu'une société se donne et valorise. L'accessibilité n'est donc pas un concept clair, simple; au contraire, elle constitue une notion complexe, qui résume, qui synthétise nos aspirations, qui recouvre beaucoup de réalités. Cette notion a des priorités idéologiques très nettes. Le système scolaire en ce sens essaye d'être en harmonie avec les valeurs ambiantes et les idées qui dominent la société. En ce sens, au Québec, le système scolaire est devenu un moteur de transformation des valeurs jusqu'alors dominantes dans la société, d'où les objectifs par exemple de démocratisation et d'accès généralisé au système d'éducation dans les années soixante. Il y a des conflits d'idéologies, des conflits de valeurs qui se posent constamment dans la société et qui dépassent l'idée des besoins. La notion d'accessibilité ne peut se situer en dehors de ce contexte idéologique des conflits de valeur.

- En ce sens, la notion d'accessibilité est une question politique. C'est une volonté politique à la base qui doit définir ce qui doit être atteint ou non. C'est l'Etat qui définit les objectifs et les orientations à cet égard, ce qui suppose la définition de critères ou de points particulièrement névralgiques. En

ce sens, la notion d'accessibilité est quelque chose d'inépuisable et l'opérationnelle à la fois, inépuisable parce qu'il y aura toujours quelque chose à planifier, à améliorer, opérationnelle parce que le concept demeure très concret, très près des situations vécues.

Il y a un danger cependant que cette politique par objectifs amène un certain nombre de mesures qui favoriseraient l'accessibilité sur certains points, mais qui la limiteraient sur d'autres (par exemple, les politiques de contingentement).

- On s'interroge finalement sur les buts même du Colloque sur l'accessibilité.

  Dans quelle mesure tout ce dont on discute dans ce colloque est relié à une argumentation basée sur la démocratisation de l'enseignement ou s'inscrit davantage dans une politique de marketing? Dans quelle mesure ce n'est pas la baisse des clientèles qui préoccupe d'abord le ministère et que toute cette question de l'accessibilité n'est pas une rationalisation face à cette chute des clientèles?

  Pourquoi le colloque sur l'accessibilité se tient-il maintenant? A quels besoins le colloque répond-il?
  Mais ne peut-on pas imaginer que les conditions sociales ont changé depuis quelques années et que maintenant, une fois que l'énorme masse d'étudiants des années 60 est passée à travers le système, ce qui supposait que l'Etat était d'abord préoccupé par la quantité (avoir assez d'écoles, assez de professeurs, assez d'équipements), que maintenant le système est plus en mesure de s'interroger sur la qualité de l'éducation depuis 15 ans? Il n'y a rien de machiavélique dans le fait que les conditions sociales aient changé et que le ministère s'adapte à ces nouvelles conditions.

B) *Les cheminements à l'intérieur d'un niveau donné*

o Que savons-nous des cheminements scolaires à l'intérieur d'un niveau donné (secondaire par exemple)? Que savons-nous des choix de formation (générale ou professionnelle) adoptés au secondaire par les étudiants selon les secteurs et les réseaux d'enseignement, selon leur sexe, l'origine sociale des parents? Quelle vue d'ensemble se dégage des recherches, des études, des statistiques scolaires à propos de ces cheminements?

o Présentation du texte de Réginald Grégoire sur les nouvelles voies de formation pour les jeunes de 15-18 ans.

Nous pouvons décrire la situation actuelle des jeunes de 15 à 18 ans face à l'institution scolaire comme celle d'une très grande insatisfaction (d'où les phénomènes importants de retrait, d'absentéisme, d'échec aux examens, etc.) et nous constatons que l'école est une institution largement impuissante face à ces problèmes de fuite et de rejet.

Dès lors 3 grandes questions se posent:

-Cette situation est-elle normale, ou à tout le moins acceptable?

-Devons-nous de nouveau réformer le système scolaire, ou le réaménager avec plus de souplesse?

-Ne faudrait-il pas plutôt songer à explorer d'autres voies de solution, en dehors des structures du système scolaire?

o Présentation d'une recherche faite par Gilles Boudreault à partir des statistiques scolaires. Il a considéré le même groupe d'étudiants en 1972-1973 (secondaire I) qu'il a réexaminé en 1976-1977 (secondaire V). Trois grandes conclusions résument la situation du secondaire:

-42% des étudiants font leur secondaire en 5 ans avec diplôme;

-les abandons représentent à peu près le même pourcentage - 42%;

-15% n'avaient pas terminé leur secondaire en 1976-1977 (les redoublements).

On fait l'hypothèse que la situation a changé depuis ce temps sur la base que les taux d'abandon ont diminué sensiblement durant les dernières années, surtout dans les premières années du secondaire.

(Longue discussion technique sur la question de la double promotion chez les finissants du secondaire en 1976-1977).

o Présentation de certaines données de l'enquête menée actuellement par Marcelle Hardy-Roch.

Il est très difficile de reconstituer les cheminements scolaires d'abord parce qu'on sait mal ce que recouvrent les différentes réalités comme par exemple, le professionnel court au secondaire. D'une commission scolaire à l'autre la réalité du professionnel court ne veut pas dire la même chose, ce ne sont pas les même critères qui prévalent.

L'hypothèse de départ était que le professionnel court se décide à partir des premières années du primaire. Les données dont on peut disposer à partir d'une enquête dans la région de Québec confirment cette hypothèse. A partir d'une cohorte d'étudiants en professionnel court du secondaire III et d'un autre groupe au secondaire III général, on est allé chercher les bulletins de tous ces étudiants à partir de la 1ère année du primaire (extrêmement difficile à se procurer). On a reconstitué de 65 à 70% de dossiers complets. A partir de ces dossiers, nous pouvons reconstituer les accidents de parcours propres aux deux groupes d'étudiants, différents types de cheminements:

1) celui qui n'est marqué par aucun accident
2) celui qui n'est marqué par aucun accident au primaire mais où des problèmes apparaissent au secondaire
3) celui qui est marqué par des problèmes dès le 2ième cycle du primaire (4e année)
4) celui qui est marqué par des problèmes dès le 1er cycle du primaire.

Or, on observe que les étudiants du professionnel court ont des problèmes dès le 1er cycle du primaire; dans ceux de la voie pratique, près de 90% (58/67) voient des problèmes majeurs apparaître dès le début du primaire. Chez les étudiants du professionnel court, les 2/3 accrochent dès les 3 premières années du primaire.

Chez les étudiants du secondaire général, 15% ont rencontré des problèmes dès le début du primaire. Au total, on observe qu'un tiers des étudiants du général ont eu des problèmes au niveau du primaire alors que c'est le cas pour la presque totalité des étudiants du professionnel court.

Une autre réalité extrêmement importante est que 72,6% des étudiants du professionnel court sont des garçons. Cela nous conduit à s'interroger sérieusement sur le système scolaire. L'analyse des données n'est pas encore faite. On possède un ensemble de variables plus fines (rendement par matière par exemple) qui vont permettre d'approfondir beaucoup plus cette réalité du professionnel court.

Dans cette recherche, on accorde une grande place à l'école comme possibles déterminants: on effectue par exemple, une observation directe dans les écoles rurales et urbaines (des observateurs); on fera des entrevues avec les enseignants, les les directions d'écoles, les secrétaires pour saisir cette réalité scolaire. De même, on possède un certain nombre d'informations sur l'école d'où viennent les étudiants lorsqu'ils étaient au primaire.

- Dans une recherche menée actuellement par Mireille Lévesque, à partir des données d'ASOPE (cohorte III) cette dernière observe que les étudiants n'ont pas la même attitude face à l'école selon qu'ils sont d'origine sociale supérieure, moyenne ou inférieure. Un des résultats globaux est, qu'à la différence de la France où les étudiants en secondaire V de classe sociale inférieure se distingue plus nettement de la classe moyenne ou supérieure, au Québec, ce sont les étudiants de classe sociale supérieure qui se distinguent des deux autres groupes dans leurs cheminements scolaires.

  Peu de variables de type scolaire ont été retenues pour tenter d'expliquer les cheminements, sauf le secteur d'enseignement et la réussite scolaire.

- Il faut être très prudent dans l'analyse des facteurs explicatifs. Certains se demandent pourquoi bon nombre de recherches font peu de place aux facteurs de type scolaire alors que les facteurs sociaux occupent une place prépondérante. Les études de Cherkaoui semblent indiquer que les facteurs scolaires exercent une influence beaucoup plus grande que ne le laissent voir les travaux américains à propos du système scolaire américain. Ce qui est vrai pour le système américain ne l'est pas nécessairement pour les autres systèmes d'enseignement où les facteurs scolaires semblent prédominer sur les facteurs d'origine sociale. Dans quelle mesure, au Québec, peut-on observer si l'école exerce une influence déterminante sur les destins scolaires des enfants?

  Si les recherches semblent s'accorder sur le peu d'impact des facteurs scolaires, n'est-ce-pas comme le rapporte Robert Bédard que les dés sont pipés à l'avance contre l'école, que le choix des indicateurs, trop souvent, rend très mal compte des situations scolaires. Ainsi, par exemple pourquoi utiliser les tests d'intelligence qui ne sont pas des indicateurs qui mesurent les aptitudes et connaissances acquises à l'école? Pourquoi ne pas utiliser des mesures proprement scolaires (examens, résultats par matière, etc.) même si elles sont peut-être extrêmement difficiles à aller chercher? Il faut peut-être trouver des indicateurs qui mesurent des différences intra-écoles plutôt que des mesures inter-écoles (comme la moyenne de formation académique des professeurs). Les recherches semblent démontrer que les facteurs intra-scolaires sont plus importantes que les mesures inter-écoles, donc il faut trouver des mesures capables de bien mesurer les facteurs intra-scolaires.

- Les différences inter-écoles existent et il ne faut sous-estimer l'influence de ces facteurs dans l'analyse des cheminements scolaires (Ex.: réseau francophone versus réseau anglophone).

De plus, il est inexact d'affirmer que nous ne savons rien des facteurs scolaires. Nous commencons à avoir des éléments d'information là-dessus comme les secteurs d'enseignement, les voies académiques. Mais il y a bien sûr beaucoup d'autres éléments de la situation, facteurs structurels, sur lesquels nous n'avons pas investi. Il s'agit de trouver les instruments de mesure susceptibles d'aller les chercher. Cependant nous ne devons pas isoler les facteurs scolaires des autres facteurs sociaux. Ce qui se passe à l'école n'est pas indépendant de ce qui se passe dans la société sur le marché du travail, de la perception de ce que se font les étudiants de l'école, du marché du travail. En ce sens, l'école n'est pas une institution neutre, mais elle représente un facteur médiateur par rapport aux grands déterminismes sociaux, elle vient renforcer les valeurs sociales en vigueur dans une société. Ainsi les services d'orientation scolaire qui semblent exercer une influence sur le cheminement scolaire des filles sont eux-mêmes le produit de valeurs sociales dominantes, sont un facteur qui vient renforcer certains déterminismes au plan social. Autrement dit, l'école se situe dans un milieu social donné, elle est un reflet de la société.

- On s'intéresse également aux différences importantes qui opposent les secteurs anglophone et francophone. Alors que le secteur anglophone se caractérise par un champ d'études générales très puissant qui permet à l'ensemble de sa clientèle d'atteindre des études supérieures, le secteur francophone se caractérise par une série d'obstacles et de freins qui, en cours de route empêchent une très grande partie de ses étudiants d'atteindre des études collégiales et universitaires.

  Une étude d'ASOPE révèle à ce sujet que chez les francophones, les déterminismes sociaux sont très importants dans la poursuite ou non des études (origine sociale), alors que chez les anglophones, ces déterminismes n'interviennent pas.

Sur le plan des attitudes face au travail, les différences sont grandes entre anglophones et francophones. La situation économique spécifique des anglophones conditionne fortement leur perception de l'éducation scolaire qui se traduit par une volonté de survivance qui mobilise toutes leurs ressources, tout leur monde. Ils établissent ainsi un système de sélection très large, dans une volonté d'amener leur clientèle le plus loin possible, de leur permettre le plus grand accès possible aux études supérieures.

C) *Les passages d'un niveau à un autre*

- Les données de Relance et d'Asope confirment les très grandes différences qui caractérisent les secteurs anglophone et francophone quant au taux de passage en Cegep 1 et la répartition entre les secteurs général et professionnel. On fait même l'hypothèse que les étudiants en Cegep 1 professionnel dans le secteur anglais sont formés de francophones et d'allophones, mais non d'anglophones. Cela reste à démontrer cependant.

- Les données de la D.G.E.C. ont établi des taux de passage du secondaire au collégial, basés sur l'ensemble des finissants de niveau secondaire qui accèdent au niveau collégial. Les données établissent que depuis 1979,7,4% des étudiants du secondaire V professionnel accèdent au niveau collégial (1/3 général et 2/3 professionnel). Ce pourcentage a doublé de 1974 à 1977. Il y a donc là une évolution intéressante. Cette tendance est de plus confirmée par les données de Relance qui notent un accroissement des taux de passage du secondaire V professionnel au collégial. Il y a une différence très grande à ce niveau entre les secteurs français et anglais, ce dernier permettant une plus grande accessibilité aux études collégiales pour les étudiants du secteur professionnel. De

plus, dimension importante du 7,4%, il y a de grandes variations entre les collèges. Certains collèges ne permettent aucunement ce passage alors que d'autres sont beaucoup plus ouverts.

- Dans les données de Relance, il y a nécessité d'éliminer du fichier des sortants ceux qui n'ont pas leur diplôme pour être capable d'avoir une homogénéité dans les sortants, c'est-à-dire, ceux qui sont à la fin d'un niveau scolaire et qui doivent prendre une décision quant à la poursuite des études à un autre niveau.

  Depuis 79, il y a une variable dans Relance qui porte sur l'année terminale des études chez les sortants. De 76-79, cette variable n'existe pas. Il y a donc un problème majeur à ce niveau. Cependant, à partir de la possession des diplômes, qui est une donnée commune à toutes les Relance, il est possible d'établir une homogénéité de la clientèle des sortants. On perdrait cependant ceux qui ont accès au niveau collégial sans diplôme du niveau secondaire (ce qu'on explique le plus souvent par l'admission conditionnelle) et qui représente environ 2% des sortants.

- On soulève certaines limites d'une enquête longitudinale comme celle d'Asope.

  On établit à 50% le taux de passage en Cegep 1 de ceux qui étaient inscrits en secondaire V l'année précédente. Une étude de cohorte comme celle d'ASOPE ne tient pas compte d'un phénomène très important au Cegep et qui prend de plus en plus d'ampleur, celui de l'arrêt et de la reprise des études, mouvement qui ne s'inscrit pas dans la fréquentation continue des études qu'ASOPE est en mesure par exemple de cerner. En ce sens, on n'a pas une vue d'ensemble des cheminements scolaires à partir d'un stade donné.

De plus, on souligne qu'un nombre de plus en plus important d'étudiants de moins de 21 ans font des études de niveau collégial par le biais de l'éducation des adultes, mouvement qui là aussi échappe à une investigation comme celle d'ASOPE.

- On assiste depuis 2 ans à une diminution du taux de fréquentation du secteur général en Cegep 1 par rapport au secteur professionnel alors qu'auparavant il y avait une constante dans cette répartition. Il faudra analyser les raisons (difficultés dans le marché du travail par exemple) qui ont amené cette diminution. S'agit-il d'un nouveau phénomène celui d'étudiants qui retardent leur entrée sur le marché du travail en poursuivant à un niveau supérieur (cegep professionnel) leurs études? Il faudrait analyser par exemple le nombre d'étudiants qui étaient dans des programmes de formation où l'accès sur le marché du travail est cloisonné et qui poursuivent leurs études au niveau collégial. De plus, il semble y avoir un certain nombre d'étudiants inscrits au niveau universitaire et qui, après un certain temps, reviennent au niveau collégial dans le secteur professionnel à cause du marché du travail qui ne leur permet pas d'ouverture (l'informatique par exemple). Mais tout ceci reste à mesurer.

  La Relance des Relancés va peut-être pouvoir mesurer ces retours en arrière. Ce sera intéressant à observer. Si le phénomène existe, on devrait pouvoir le repérer à partir de cette enquête.

- Quelle est la signification à donner à l'accroissement du taux de fréquentation en Cegep 1 depuis 12 ans? L'accroissement du taux de fréquentation en Cegep 1 traduit-il en fait un accroissement réel de l'accessibilité des études du niveau collégial? Sait-on qui a profité de cet accroissement de l'accessibilité?

On constate l'ignorance dans laquelle on est placé face à cette question. Des recherches seraient nécessaires pour y répondre, notamment par exemple, par l'étude sur plusieurs années des fiches d'inscription qui nous donnent l'origine sociale des étudiants.

Assistons-nous à une réduction des écarts entre classes sociales dans l'accès aux études collégiales ou assistons-nous au contraire à une augmentation des écarts en ce que les classes supérieures et moyennes auraient profité, seules, de cette accessibilité plus grande aux études collégiales? C'est une question pour l'instant sans réponse.

- Mais diverses hypothèses sont avancées:

1) Dans quelle mesure cette ouverture du niveau collégial pour les étudiants du secondaire V professionnel n'est-elle pas reliée à la baisse prévue des clientèles du niveau collégial qui ouvre davantage leurs portes pour compenser cette réduction de leurs clientèles, ou en diminuer l'impact? Si cela est vrai, elle illustre l'importance de l'école dans la définition des règles du jeu.
   Il ne semble pas y avoir de relation directe, mais peut-être ce phénomène joue-t-il au niveau des prévisions de clientèle et qu'on a commencé à ouvrir les portes avant même que la baisse des clientèles ne se produise effectivement. Ce n'est pas quelque chose qui se fait du jour au lendemain.

2) On observe que les filles semblent avoir profité davantage de l'accroissement du taux de fréquentation aux études collégiales. Dans quelle mesure d'une part ceci masque-t-il les différences entre classes sociales, dans la mesure où ce sont les soeurs des frères qui étaient déjà sur les bancs de l'école qui profitent de cette accessibilité? D'autre part, les filles rattrapent les garçons au niveau des études

collégiales mais les filles s'orientent davantage vers le secteur professionnel alors que les garçons s'orientent davantage vers le secteur général. Peut-on alors parler d'égalité d'accès aux études collégiales selon le sexe? Autrement dit, il nous faut qualifier cette accessibilité accrue entre garçons et filles.

3) Il y a une autre façon de regarder la hausse du taux de fréquentation des études collégiales depuis quelques années et qui peut qualifier cette plus grande accessibilité en se demandant qui a le plus profité finalement de cette hausse, autrement dit de questionner la qualité de cette accessibilité plus élevée.

D'une part le secteur public a connu une baisse importante de ses effectifs du niveau secondaire de 1970 à 1980 en fait une diminution de près de 100 000 élèves alors que le secteur privé lui, a vu ses effectifs plus que doubler durant la même période passant de 29 000 à 62 000 élèves. D'autre part, dans le secteur public, on n'a pas connu en secondaire V un accroissement du taux de fréquentation du secteur général, secteur qui donne accès au collégial, alors que dans le secteur privé, on a connu un développement très important du secteur général et une diminution drastique du secteur professionnel.

Dès lors dans quelle mesure, l'accroissement du taux de fréquentation des études collégiales n'est pas dû à ce développement rapide du secteur privé et de son secteur général au cours de la dernière décennie? Et si cette hypothèse est fondée, qu'est ce que cela signifie en terme d'accessibilité pour les clientèles scolaires si le réseau privé est responsable de cet accroissement de l'accès au niveau collégial?

- Pour faciliter un plus grand passage du secondaire au collégial, notamment de ceux qui sont au secteur professionnel, on pose la question de l'abolition du secteur professionnel au secondaire et l'instauration d'un tronc d'études unique. Cette proposition apparaît pour certains une rétrogradation par rapport à la situation actuelle parce qu'un très grand nombre d'étudiants se reconnaitraient encore moins dans un tel système.

- Finalement, il faudrait observer également l'influence des décisions des collèges relatives aux procédures d'admission et des politiques de contingentement qui, comme à l'université, peuvent être responsables des déplacements considérables d'individus d'un département à l'autre ou d'une faculté à l'autre. Quelles sont les politiques concrètes d'admission dans les collèges et universités et quelle est l'influence de ces politiques sur l'accessibilité? A titre d'exemple, on souligne qu'il y a une tranche d'étudiants qui remplit les conditions de passage d'un niveau à un autre (60%) mais qui n'ont pas accès au programme de niveau supérieur dans lequel ils sont inscrits parce que les exigences ne sont pas les mêmes (on exige par exemple 65, 70 ou 75% dans les résultats). Il y a ainsi un cul-de-sac très important pour ce groupe d'étudiants du secteur général.

  Quelle est l'influence des contingentements à l'université sur la poursuite ou non des études pour les étudiants du collégial? Qu'arrive-t-il à ces groupes d'étudiants qui se heurtent aux politiques de contingentement? Certains pensent que l'abandon des études est beaucoup plus élevé qu'on ne le croit.

D) *Les résultats scolaires: les échecs, les redoublements, les diplômés, les abandons*

o Présentation détaillée du texte et des tableaux de Gilles Boudreault sur les abandons scolaires

o Discussion sur les chiffres disponibles fournis dans l'article d'Alain Massot sur les abandons scolaires entre les secteurs anglais et français

o Discussion sur Relance comme source éventuelle importante dans la saisie du phénomène des abandons scolaires.

o Présentation du document de Lise Frenette sur les diplômés du système scolaire québécois de 1972 à 1976.

o A partir de ces documents, il s'en est suivi des échanges sur le sens à donner à ces indicateurs, comme mesure d'accessibilité. En ce sens, beaucoup de questions ont été soulevées à l'égard de ces thèmes.

o Quelle est la signification qualitative à donner par exemple aux diplômes lorsqu'on connaît tout le problème de la normalisation des notes et des examens? Quel est le degré de fiabilité à donner à cet indicateur lorsqu'on sait qu'au Cegep, par exemple, il n'y a pas d'examens nationaux? Comment comparer les institutions entre elles lorsque les procédures d'évaluation ne sont pas les mêmes d'un collège à un autre, ou d'une année à l'autre? Pourquoi faire échouer 25% des étudiants en mathématique et 10% en français? Quelle est la valeur que l'on peut accorder à des diplômes normalisés? (Sans normalisation, il y a 50% d'échecs en math et 25% en français).

- Est-ce que l'école est accessible à celui qui n'est pas diplômé, à celui qui subit un échec? On ne peut répondre à cette question parce qu'il faudrait raffiner d'abord beaucoup plus les indicateurs actuels avant de pouvoir dire quelque chose à partir d'eux sur la notion d'accessibilité. Par exemple, la notion d'échec est inutilisable dans les conditions actuelles parce que les taux obtenus sont arbitraires, ne sont pas satisfaisants, ne rendent pas compte actuellement de la force réelle des élèves, de leur rendement. On remet en question les fondements de tous ces indicateurs. Ils n'apportent aucune lumière par rapport à l'accessibilité parce que c'est un camoufflage de réalités scolaires sur lesquelles on ne se penche pas. Face aux énormes taux d'échecs aux examens malgré les grands efforts qui ont été tentés pour les rendre valides et cohérents, ce n'est peut-être pas les examens qu'il faut mettre en question, mais d'abord les caractéristiques même du du système scolaire.

- La notion d'abandon scolaire pose un problème de définition très important. Qu'est-ce que l'abandon scolaire?

  -Il semble y avoir plusieurs réalités scolaires qui portent le même nom. Pour le système scolaire, l'abandon réfère à celui ou celle qui quitte les études indépendamment des raisons qui motivent son départ: écoeurement, recherche d'un travail. Mais la réalité sociale est toute autre: l'abandon par écoeurement du système scolaire est très différent de l'abandon volontaire.

  -Cette définition de l'abandon ne tient pas compte de ceux qui décident volontairement de quitter les études pour une certaine période et reviennent par la suite dans le circuit scolaire. Pourquoi les considérer comme des abandons alors que leur démarche répond à une toute autre réalité? La démarche de Relance n'est pas capable d'en tenir compte.

- Que vaut alors l'abandon scolaire vue dans cette perspective comme indicateur d'accessibilité ou d'antiaccessibilité? Un étudiant du collégial qui arrête ses études un an sera comptabilisé comme abandon, mais cela n'a rien à voir avec l'accessibilité puisque c'est son projet personnel d'arrêter pendant un an. Finalement, c'est à l'intérieur d'un systeme continu d'éducation qu'on définit actuellement l'abandon alors qu'on se rend compte qu'il y a d'autres conceptions de l'éducation.

  D'autre part, quelqu'un qui n'est pas accenté, qui n'est pas considéré comme apte à poursuivre des études collégiales ou universitaires est également considéré comme un abandon aux fins du système scolaire, mais ce dernier est forcé de le faire, on lui impose en quelque sorte de se retirer du système scolaire. Est-ce vraiment un abandon?

- Pourquoi l'abandon n'est-il pas défini seulement par rapport à la période de scolarisation obligatoire, soit jusqu'à 16 ans?

  Pourquoi ne pas considérer comme abandon l'ensemble de ceux qui s'inscrivent à un niveau donné (le secondaire par exemple) et n'obtiennent pas leur diplôme à la fin de leur cursus scolaire? Cela exige des données longitudinales que nous n'avons pas actuellement. Tout ce que nous avons, ce sont des photographies annuelles.

E) *Certains problèmes liés à la méthodologie de cueillette d'information et de recherche*

- On reproche au MEQ de ne pas utiliser davantage les données liées à l'origine sociale dans ses statistiques et ses publications. On soupçonne le ministère de cacher sciemment le contenu de telles informations parce qu'elles questionneraient

trop le système scolaire. On répond que les données de Relance sont disponibles et accessibles à ceux qui en font la demande, mais que le ministère a décidé de fonctionner par thème annuel. Les données selon l'origine sociale ont été analysées en 78 mais ne sont pas répétées pour les années suivantes, parce qu'on estime que les conclusions de 78 ne seront pas modifiées pour les années à venir. Alors pourquoi répéter de telles analyses, on préfère investiguer dans d'autres secteurs, comme la variable régionale. Mais ces données annuelles sont emmagasinées et à l'heure actuelle, on prépare l'analyse de la rédaction d'un rapport portant sur les données de Relance de plusieurs années, soit de 1976 à 1980 pour nous permettre d'avoir une image suivie des cheminements scolaires aux points de bifurcation. Dans cette analyse, la variable origine sociale, mesurée par le revenu, la scolarité et l'occupation du père et de la mère, seront des variables-clés. Il n'est pas question de camoufler ou de cacher quoi que ce soit à cet égard.

- On n'est pas capable d'avoir, par le biais du ministère, des données fiables et sûres sur les échecs, les redoublements, sur la sélection, les classements, la proportion de ceux qui obtiennent un diplôme de fin d'études sur une population donnée, etc. Les chiffres disponibles sont approximatifs, difficiles à interpréter, souvent inexistants. Il faudrait absolument que le ministère change radicalement sa manière d'enregistrer ses informations. Tout est colligé année par année, comme une série de livres que l'on ferme année par année.

  On déplore l'état plus ou moins lamentable des dossiers scolaires et des informations statistiques du ministère qui rend presque impossible actuellement une étude des cheminements scolaires sur plusieurs années. Il faut apporter des correctifs dans la gestion des données.

Pour certains, il s'agit ici d'un souhait irréalisable parce que le système des données est conçu essentiellement dans une perspective de gestion financière et budgétaire.

On soulève par exemple les différences importantes qui dans les 2 dernières années caractérisent pour une même année le Fichier de l'Elève et le Sommaire de l'Ecole quant à la répartition des secteur général - professionnel par degré. Ces distorsions entre les deux fichiers sont telles qu'elles renvoient à deux images opposées de la réalité. Globalement, le sommaire de l'Ecole dresse un profil qui ne fait pas de différence entre les réseaux anglais et français, mais uniquement entre les réseaux publics et privés des deux secteurs. D'un autre côté, les données du fichier de l'élève révèlent des différences majeures dans le secteur public entre les réseaux français et anglais. La Direction des études économiques et démographiques est capable d'expliquer une partie des différences observées mais non toutes les "distorsions" entre les deux fichiers.

- On informe les participants que la D.E.E.D. met actuellement sur pied un fichier longitudinal à partir du code permanent des élèves. Il ne faut pas oublier que même si l'organisation des fichiers est annuelle, les fichiers eux demeurent et il est possible de faire le point à partir de ces fichiers selon le code permanent.

- Ce qui nous manque le plus, ce sont des données qualitatives qui viendraient compléter les statistiques scolaires. Il faudrait faire de l'observation dans l'école pour comprendre, pour voir ce qui se passe réellement dans l'école, donc développer des méthodes de recherche à cet égard. De plus, nous n'avons pas encore de vues d'ensemble sur les statistiques scolaires, de synthèse sur la situation de la réalité scolaire.

- L'enquête ASOPE a fait l'objet d'un échange entre participants. Outre, les problèmes d'échantillonnage qui ont fait l'objet d'une mise au point par les chercheurs d'ASOPE, les questions posées concernaient le vieillissement des données et les avantages pour le MEQ d'entreprendre lui-même une analyse des données d'ASOPE dans le sens des cheminements scolaires.

  Dans quelle mesure, l'enquête ASOPE qui constitue actuellement la seule enquête de type longitudinal au Québec peut-elle rendre compte des facteurs scolaires qui ont connu une évolution depuis le début de la décennie 70? Dans quelle mesure peut-on dire que la réalité scolaire appréhendée par ASOPE est encore la même aujourd'hui? Compte tenu de la place accordée depuis quelques temps aux facteurs scolaires (Cherkaoui, Bédard, Trottier, etc.) les données d'ASOPE sont-elles toujours aussi pertinentes, alors que ces facteurs ont connu une certaine évolution depuis 1970?

  D'un côté, on réfute le caractère "vieillissement des données". Au contraire, elles sont très jeunes, puisque les dernières données remontent à 1977, soit à peine plus de trois ans.

  On souligne qu'un grand nombre des variables scolaires sont relativement stables: par exemple; les structures scolaires, les classements, les secteurs que les données d'ASOPE peuvent expliquer et comprendre. En ce sens, ASOPE est très actuel et on ne peut parler de vieillissement des données.

- D'un autre côté, Asope est irremplaçable actuellement. Asope permet des analyses sociologiques impossibles à effectuer selon les données de type démographique, permet des analyses de relations, des analyses de réseaux, des effets de systèmes,

elle a donc des préoccupations beaucoup plus larges que ne peuvent avoir des données de population. ASOPE permet des analyses liées à la rationalité de l'acteur dans une perspective longitudinale et pose des questions théoriques qu'on n'a pas avec des données d'ordre démographique.

- Le ministère devrait trouver les moyens d'utiliser cette source unique de données sur les processus scolaires. Ce n'est même pas un problème d'investissements, mais d'économie de moyens. Une direction de planification se doit de trouver les moyens de planifier à moyen terme.

Nous devons distinguer deux types de recherches, les unes plus profondes comme ASOPE qui permettent de dégager les tendances de fond et les constantes, et d'autres qui répondent aux besoins des décideurs qui ont à réagir rapidement, quotidiennement aux problèmes auxquels ils sont confrontés. Les méthodes sont différentes, les moyens d'enquête diffèrent également.

L'ACCESSIBILITE A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

(Ateliers 3A et 3B)

Michel Picard

Les mesures de l'accessibilité à l'enseignement supérieur

Les discussions en atelier pour cette première demie journée portent sur les types de mesure de l'accessibilité. On y aborde de façon générale ce que ces instruments peuvent nous dire au sujet de l'accessibilité, les résultats obtenus à date et ce qui pourrait être fait pour augmenter la qualité de ces instruments.

- Au niveau des indicateurs développés par le Ministère, le Conseil des Universités et la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec beaucoup de travaux ont été faits et il semble y avoir concordance au niveau des résultats globaux. Un dernier raffinement, que l'on retrouve dans le document de Michel Falardeau portant sur les "Indicateurs socio-économiques de l'enseignement supérieur: Evolution comparée Québec-Ontario 1974-75 à 1980-81", tient compte de la durée des programmes afin de "déflater" ces données lorsque l'on compare dans le temps ou encore dans l'espace.

- Un des problèmes des indicateurs généraux c'est de négliger certains problèmes et de fondre dans un tout commun certains phénomènes très différents. Cependant si on raffine notre indicateur pour tenir compte de ces phénomènes ou caractéristiques particulières on y gagne au niveau des nuances à apporter à notre analyse mais on y perd en utilité pour les décisions plus globales. Les objectifs poursuivis ou l'utilisation que l'on veut en faire commanderont le choix à opérer.

Ainsi en est-il de la conversion des étudiants à temps partiel en étudiants équivalents temps complet (EETC). En effet, il existerait deux groupes d'étudiants à temps partiel avec des caractéristiques différentes soit les 29 ans et moins et les 30 ans et plus qui se retrouvent dans un premier temps fondus ensemble dans la conversion EETC et dans un deuxième temps additionnés aux temps complet réels. Donc, que l'on cherche à mesurer l'accessibilité de certains groupes spécifiques, on devra segmenter selon les besoins.

- Un autre problème des instruments de mesures de l'accessibilité au niveau de l'enseignement supérieur provient du fait que les phénomènes mesurés le sont soit à l'entrée, soit en cours de processus ou encore soit à la sortie du circuit universitaire. En effet ces instruments permettent d'inventorier certaines pistes de recherche pour des solutions à l'inaccessibilité de niveau universitaire mais camouflent le fait que le cheminement secondaire-collégial est un facteur déterminant très important. Les participants à l'atelier sur l'accessibilité à l'enseignement supérieur conviennent que le problème majeur à l'accessibilité se situe au secondaire où les nombreuses voies de garage amènent des taux de passage très bas.

  On fait également remarquer que le MEQ semble adopter des instruments de mesure du chemin parcouru dans ses différents travaux tandis que les chercheurs privilégient les instruments qui mesurent les résultats. Cependant, tenir compte de ce que les autres font, permettrait une évaluation et des actions plus juste et pertinentes.

- L'accès aux données semble devenir un problème de plus en plus aigu. En effet, d'un côté on cherche à mettre en place un système d'instruments de mesure pour l'évaluation et d'un autre côté la notion de respect de la vie privée des individus

qui se développe actuellement rend l'accès aux données plus difficile. Ainsi, les participants à l'atelier 3A recommandent-ils que les données sur:

1) les demandes d'admission;
2) les admissions elles-mêmes et;
3) les inscriptions;

dont dispose le CLESEC (Comité de liaison enseignement secondaire et enseigmenent collégial) par l'intermédiaire du RCA (Régistre central des admissions) soient rendues anonymes et disponibles à ceux qui en ont besoin pour leurs travaux.

Si la tendance actuelle se maintient et que l'accès aux données reste difficile,la solution de rechange sera la prolifération des enquêtes et sondages comme techniques de compréhension des phénomènes.

o Les participants ont soulevé également le problème de la comparaison des disciplines entre les établissements et entre les Etats. En effet, un même vocable n'a pas la même signification d'un établissement à l'autre ou d'un Etat à l'autre. Le CLARDER constitue la solution pour le Québec (comparaison inter-établissement ou dans le temps); cependant des tables de conversion sont nécessaires lorsque l'on se compare avec d'autres Etats.

o On en profite à cette étape-ci pour souligner que la comparaison Québec-Ontario amène souvent les gens à considérer l'Ontario comme "la norme" et à parler de "rattrapage"; les comparaisons sont une approche méthodologique et ne doivent pas devenir des objectifs politiques. L'Ontario et les Etats américains doivent

être pris comme points de repère, comme "clignotants". Une solution proposée en atelier serait de ne jamais se comparer seulement avec l'Ontario mais de rajouter un autre Etat ou pays. Cependant, cela pose des problèmes méthodologiques et d'accessibilité aux données.

- Il semble pour certains participants que l'on manque d'instrument de mesures de l'accessibilité au sens strict. Ainsi, le taux de scolarisation serait un indicateur brut; il ne serait pas un indicateur de démocratisation car le facteur "qualité" n'est pas pris en compte; quand on insiste sur la différence d'un taux en deux temps donnés cela nous indique l'effort fait mais non si le système est plus accessible, c'est-à-dire la qualité du chemin parcouru.

- L'objectif de la démocratisation est de réduire les inégalités principalement au niveau des facteurs "catégories sociales", "ethnies" et sexes. On doit faire les études à partir de ces 3 facteurs et comparer dans le temps, entre les établissements et entre les Etats les capacités d'accueil, les contingentements, les structures organisationnelles (admission, temps partiel, etc.). Ces dernières mesures seront vraiment des indicateurs d'accessibilité. Il sera plus facile par la suite d'élaborer également des méthodes douces d'accessibilité (par exemple: nous parlerons plus loin du tirage au sort pour les disciplines contingentées).

Les "qualifications" de la clientèle universitaire

Pour les variables sociologiques et académiques faisant l'objet des discussions en atelier la 2^{e} demie journée trois questions se posaient, soit:

-Quels sont les résultats obtenus?

-Quelles conclusions en tirer?

-Les tendances vont-elles se maintenir?

o Sexe

Les participants notent que, globalement, les femmes ont accès à l'université (47% femmes, 53% hommes); le problème se situe au niveau des champs disciplinaires. En effet, on retrouve les trois quarts des femmes en sciences de l'éducation, en para-médical et en arts et lettres. Le facteur déterminant pour expliquer ce phénomène proviendrait de la perception que les femmes ont d'elles-mêmes. En effet à l'entrée du premier cycle, il y a auto-élimination chez les femmes ayant un dossier moyen et, au 2^{e} et 3^{e} cycle, ce sont principalement les hommes qui percent. De plus, dans les disciplines où elles sont minoritaires, il existerait beaucoup de pressions négatives de la part de leurs confrères, de leurs professeurs et des employeurs éventuels. Ainsi en sciences appliquées, le style des études très exigeant empêche la femme qui a charge de famille d'entreprendre des études à temps partiel ou même à temps plein.

De plus,et bien que la participation des femmes ait augmenté à l'université,il semble qu'elles proviennent en forte majorité des classes sociales aisées.

Les différentes tendances observées au niveau des champs disciplinaires pour les femmes pourront être contrées si on amène des changements au niveau des perceptions que les femmes ont d'elles-mêmes, si on assouplit les conditions d'étude à temps partiel et si le marché du travail laisse tomber certains préjugés. Il semblerait qu'il est plus facile pour les femmes sur le marché

du travail d'aller occuper des emplois dans des secteurs nouveaux et/ou en expansion que d'aller dans des endroits déjà occupés et d'y déplacer des gens.

o Région

Il semble que le taux de passage du Cegep à l'université est conditionné en milieu rural par le choix qui se fait à la fin du secondaire et en milieu urbain par le choix qui se fait au Cegep.

La "région" est une donnée complexe qui demanderait à être décortiquée davantage. Par exemple, la présence du réseau des universités du Québec ne semble pas avoir amené les élites locales vers les grands centres et semble être un facteur important pour expliquer les progrès de l'accessibilité géographique et cela principalement pour la clientèle à temps partiel.

o Langue

La variable "langue" a fait l'objet d'analyses différentes selon le groupe A ou B. Pour un groupe il a d'abord été important de spécifier que la langue d'usage est plus utile que la langue maternelle en regard des conclusions que l'on peut tirer au sujet de l'accessibilité. En effet, cette approche spécifie que l'environnement linguistique, lorsque l'enfant est au niveau de l'enseignement secondaire et de l'enseignement collégial, est un facteur incitatif à la poursuite des études. De plus, il semble que les allophones, lesquels se retrouvent majoritairement dans le réseau anglophone, véhiculent des aspirations éducatives beaucoup plus fortes que les "nationaux" et ce, de par les valeurs mêmes véhiculées par des parents qui sont déjà des personnes qui ont quitté leur pays avec l'espoir d'une amélioration très forte de leur condition de vie.

Pour l'autre groupe ce n'est pas tellement la langue qui est importante à analyser mais la variable organisationnelle qui est très différente selon le réseau. En effet dans le réseau francophone le dualisme, général-professionnel, que l'on retrouve au niveau de l'enseignement secondaire et collégial, multiplie les filières (notamment les filières terminales) et par là augmente les probabilités de départs; on n'a qu'à regarder le pourcentage de répondants des enquêtes "Relance" qui disent que leur "cours était terminal" (expulsion organisationnelle). Le réseau anglophone, quant à lui, comporte beaucoup moins de filières donc beaucoup moins de probabilités de départs. Donc deux systèmes, deux structures, deux modes d'organisation déterminant pour la poursuite des études.

Un participant fait l'analyse à partir d'une approche historique. En effet, pour lui, le niveau de scolarisation plus faible des francophones à l'époque (avant le Rapport Parent) commandait la création d'une offre de cours professionnels pour répondre à la demande de scolarisation de la part des francophones, demande qui se faisait d'abord pour une scolarisation intermédiaire. Cela étant fait, il faut maintenant se poser la question de savoir si nous sommes rendus à une étape pour changer l'organisation; changer l'organisation du réseau francophone par l'abolition de la voie professionnelle, amenant ainsi plus d'étudiants vers des paliers supérieurs d'éducation.

o Catégorie sociales

Plusieurs études récentes (par exemple, Pierre Chénard) semblent démontrer que la situation, au niveau de la répartition des différentes catégories sociales à l'université, ne s'est pas tellement améliorée au cours des dernières trente années. L'indice de disparité entre les différentes catégories sociales semble s'être maintenu sur une période de 30 ans; de 1950 à 60 il y aurait eu diminution de l'indice, de 1960 à 70 la diminution aurait été

faible et de 1970 à 80 il y aurait eu augmentation de l'indice. Il ne semble pas que ce phénomène soit proprement québécois et qu'il soit lié à l'évolution relative des salaires dans les sociétés industrielles. En effet le salaire relatif des ouvriers dans la décennie des années 50 aurait augmenté considérablement, amenant ainsi, au niveau de cette catégorie sociale, des espoirs et des aspirations plus grandes; au cours des années 60 le phénomène s'est résorbé beaucoup, non seulement à cause de hausse relative plus modeste des salaires mais également parce que la réserve d'aptitudes de la classe ouvrière a été épuisée au cours des années 50-60; au cours des années 70 on assiste à une diminution relative des revenus disponibles et à une augmentation du taux de chômage, conjugées à la non-croyance de la classe ouvrière à l'adage "qui s'instruit, s'enrichit".

Les travaux d'Asope nous montre que la déperdition chez les catégories sociales faibles se fait au secondaire et au collégial; la sélection ne se fait quasiment pas au passage du collégial à l'université. Certains participants sont d'avis que les politiques pour améliorer l'accessibilité des catégories sociales faibles ne devraient pas s'axer sur les universités; ils considèrent donc normales les restrictions budgétaires pour les universités et suggèrent par conséquent que les investissements sociaux devraient se faire à l'élémentaire et au secondaire. Pour d'autres cependant, le niveau universitaire sert de guide, de phare et les choix qui se font aux autres niveaux le sont en fonction des possibilités d'accès à l'enseignement universitaire.

Si on raffine l'analyse et que l'on fait des comparaisons inter-institutionnelles on note des différences entre l'Université de Sherbrooke et les autres établissements universitaires québécois.

Ainsi de 1960-70 on note à l'Université de Sherbrooke une diminution des inégalités sociales chez sa clientèle tandis qu'à l'Université de Montréal, à peine; de 1970-78 l'Université de Montréal diminue sa représentation des milieux défavorisés tandis que l'Université du Québec à Montréal, créée en 1969, recrute une bonne proportion de sa clientèle des milieux socio-économiquement faibles. Donc si l'on parle de critère d'efficacité ou de représentativité sociale on pourrait conclure que les établissements ne sont pas sur le même pied. Cependant, ici il faut faire attention et se demander s'il ne s'agit tout simplement pas d'une phase d'adaptation de la part de l'UQAM suite aux nombreux problèmes qu'elle a eus ces dernières 10 années et si elle ne s'alignera pas dans les années à venir sur les universités traditionnelles. Bref, bâtir une politique d'accessibilité favorisant certaines universités en phase d'adaptation serait faire fausse route. On peut penser toutefois, que le phénomène de décroissance démographique des 10 prochaines années amènera bon nombre d'établissements à élargir leur accueil à des clientèles qu'elles ont négligées jusqu'à maintenant.

Donc dans l'ensemble la qualité de la démocratisation n'a pas été celle qu'on a voulue, les classes plus modestes restant sous-représentées. Cependant, si on regarde ce phénomène de représentativité par sexe on en arrive à la conclusion qu'il y a eu nette amélioration chez les hommes et que la croissance des effectifs féminins, provenant essentiellement des catégories sociales supérieures, a faussé le portrait d'ensemble. Si on refait cette analyse de la représentativité mais cette fois par champs disciplinaire on remarque certains bastions de classes privilégiées, principalement dans les disciplines contingentées.

o Régime d'étude

Les études à temps partiel constituent un facteur qui a permis d'accroître la clientèle fréquentant les établissements de niveau universitaire. Le "temps partiel" constitue également une caractéristique particulière au Québec. Il semble que ce régime d'étude se situe dans le prolongement de la vie professionnelle des gens du Québec francophone tandis que pour le Québec anglophone et l'Ontario les études à temps partiel se font principalement en "Arts and Science". Cette clientèle est peut-être transitoire pour le Québec francophone en ce sens qu'elle fait partie du phénomène de rattrapage. Le cheminement à temps partiel profite principalement aux femmes et aux catégories sociales moins fortunées. Cependant, les études à temps partiel posent certains problèmes d'accès à plusieurs services, d'encadrement et également de qualité de services. De plus, l'obtention d'un premier grade universitaire à temps partiel ne donne pas toujours accès à des études de second cycle. Finalement, si on privilégie la formation générale et polyvalente pour permettre à nos jeunes de s'adapter aux changements sur le marché du travail, les études à temps partiel ne permettent pas au Québec francophone de se rattraper puisque cette clientèle va chercher d'abord une formation professionnelle et de surcroît elle est une clientèle déjà socialisée (donc peu d'espoir de changement de valeurs).

A la suite des discussions il s'avère important de faire des études pour caractériser ces clientèles et de voir ses relations avec l'accessibilité.

Une problématique de l'accessibilité à l'enseignement supérieur

La baisse de 32% du bassin de population des 17-24 ans au cours des dix prochaines années pourrait fournir l'occasion idéale pour augmenter les taux d'accès à l'enseignement universitaire pour les catégories sociales socio-économiquement faibles, pour les femmes et pour les francophones. Pour que cet objectif soit valable il se doit d'être opérationnalisé au niveau des champs disciplinaires et des différents cycles d'études.

Un certain nombre de moyens ont été envisagés par les participants pour améliorer la représentativité de ces différents groupes à l'université.

o L'accessibilité générale à l'enseignement collégial et à l'enseignement universitaire pourrait être augmentée par l'abolition des voies de non-retour au secondaire c'est-à-dire au secteur professionnel. Le niveau de l'enseignement secondaire devrait privilégier la formation générale pour tous ses étudiants avec possibilité d'un année intensive de formation professionnelle pour ceux qui le désirent; en outre, que soient aménagés des ponts entre le secteur professionnel du secondaire et le niveau collégial et entre le secteur professionnel du niveau collégial et le niveau de l'enseignement universitaire.

Pour certains cela réduirait pour une bonne part l'écart qui existe entre le secteur anglophone et le secteur francophone puisque sous le couvert de la variable linguistique c'est surtout la variable organisationnelle qui joue sur la détermination des jeunes à poursuivre des études. Bref, pour beaucoup le premier levier sur lequel il faut travailler est le colmatage des brèches que constitue l'enseignement professionnel.

- Une autre solution à envisager serait d'assouplir les normes d'admission notamment dans les disciplines contingentées où il y aurait peut-être lieu de rabaisser le pourcentage moyen requis à l'admission (exemple: la médecine), générant ainsi un bassin plus large de demandes d'admission (notamment des catégories socio-économiquement faibles) et de procéder ensuite à un tirage au sort, la loi des probabilités assurant une meilleure représentativité sociale.

- Une autre mesure qui pourrait être envisagée (mais non partagée par tous les participants au mini-colloque) serait une hausse substantielle et graduelle des frais de scolarité générant ainsi des revenus qui seraient affectés à des bourses plus substantielles aux plus démunis tout en élargissant le régime de prêt aux étudiants. Cette mesure "permettrait une plus grande accessibilité, une meilleure démocratisation du recrutement ainsi que le respect de la contrainte budgétaire"(1).

- On pourrait également assouplir les conditions d'étude pour les étudiants à temps partiel par des horaires plus souples, un élargissement des cours offerts, un meilleur encadrement et un corps professoral plus préparé, facilitant ainsi la poursuite des études pour les groupes socio-économiquement faibles et les femmes.

- Les universités étant des centres riches en ressources humaines et physiques de qualité, étant également très fortement subventionnées à même les deniers publics, elles se doivent non seulement d'offrir mais également de susciter une demande de services de la part de la collectivité pour venir en aide aux groupes défavorisés.

(1) Lemelin, Clément, La répartition des coûts de l'enseignement universitaire, Collection Dossiers, Conseil des Universités, Septembre 1980

- Des études portant sur les facteurs qui motivent à poursuivre des études de niveau universitaire seraient grandement utiles et déterminantes si l'on prend pour acquis que le vouloir (volonté, aspiration à des études de niveau universitaire) est un produit social. On déterminerait ainsi les leviers les plus efficients et les plus efficaces.

- Dans la foulée de ce qui précède, promouvoir une diffusion plus large (surtout au niveau des étudiants du secondaire et du collégial) des résultats des enquêtes "Relance" et ultérieurement des mesures qui pourraient être retenues telles le tirage au sort, pour les disciplines contingentées le nouveau système d'aide financière et de frais de scolarité, permettant ainsi une augmentation des espoirs d'accéder à l'université chez les plus démunis. On note ici l'importance d'une bonne orientation professionnelle.

  Bref, les participants, conscients que c'est aux niveaux antérieurs du système d'enseignement que se jouent les principales cartes de l'accessibilité et que la marge de manoeuvre budgétaire va en s'amenuisant, favorisent au niveau de l'enseignement universitaire des solutions "douces", ponctuelles et bien articulées.

RAPPORT D'APPRECIATION *Pierre Michel*

Voici, groupées selon les différents thèmes abordés, les opinions émises en fin d'atelier par les participants au mini-colloque. Ce rapport d'appréciation ne constitue pas à proprement parler une synthèse des sujets discutés, mais reflète davantage un avis global des participants après deux jours de discussions.

Ce rapport d'appréciation se présente en deux parties, chacune d'elles comprenant trois composantes:

1) Retour sur les faits saillants des discussions sur l'accessibilité

   1.1 Les problèmes majeurs retenus
   1.2 Les voies de solutions envisagées
   1.3 Des zones à explorer, à scruter

2) Jugements globaux sur le déroulement du mini-colloque

   2.1 Choix et traitement des thèmes
   2.2 Pertinence de la documentation
   2.3 Contexte du mini-colloque

1- RETOUR SUR LES FAITS SAILLANTS DES DISCUSSIONS SUR LE THEME ACCESSIBILITE

1.1 Les problèmes majeurs relevés

Les problèmes majeurs soulevés par les participants s'inscrivent principalement sous deux étiquettes:

a) les problèmes d'ordre théorique et méthodologique;
b) les problèmes d'ordre pratique.

A) Les problèmes d'ordre théorique et méthodologique

- Difficulté de s'entendre sur une définition du concept accessibilité, de le qualifier. Pour plusieurs, parler d'accessibilité c'est s'attaquer à l'ensemble du système scolaire et aux relations que le système scolaire entretient avec d'autres systèmes (économique, social, culturel, politique).

- L'instabilité et l'élasticité du concept accessibilité, s'ils engendrent divers types de recherches, occasionnent de nombreuses polémiques, entre autres sur les instruments de mesures en rapport avec la réalité à mesurer. Nombre de participants ont remis en cause la signification des indicateurs d'accessibilité employés dans les recherches quant à une appréhension de l'accessibilité. Il n'est pas sûr, dit-on, que ce que l'on mesure soit bien de l'accessibilité.

- On ne peut, selon certains, étudier l'accessibilité sans tenir compte de problèmes inhérents au système scolaire. On évoque notamment différents débats relatifs aux rôles et fonctions que l'école peut ou doit assumer et aux valeurs qu'elle transmet. Dans cette veine, il s'avèrerait primordial, avant d'entreprendre quelque action, de se faire une idée de ce que l'on attend du système d'éducation et de ce que l'on entend par une formation fondamentale.

- Les couches défavorisées semblent singulièrement sensibles à des difficultés relevant de l'accessibilité. Il faudrait distinguer lors de recherches les notions: accessibilité et inégalité psychologique, économique, sociale, culturelle.

B) Les problèmes d'ordre pratique

- Les interrelations entre les niveaux d'études et les contraintes imposées par un niveau sur un autre incitent les élèves à s'orienter prématurément; à poser un choix quasi irréversible à un âge très jeune avec un très faible bagage d'informations générales sur les carrières et les débouchés sur le monde du travail.

- Certains s'insurgent également contre un type de contingentement, uniquement basé sur le marché du travail. On s'entend sur le fait, qu'il existe à plusieurs paliers, (élèves, parents, enseignants, fonctionnaires) un manque généralisé d'information sur ce sujet.

  Il n'apparaît pas pour plusieurs que l'on doit définir l'accessibilité à l'enseignement en fonction du marché du travail. Ce dernier étant très fluctuant. Il ne faut cependant pas le perdre de vue.

- Unanimement, les participants ont relevé le problème majeur d'accès aux données et à certains types de données (socio-économiques) pourtant essentielles à leurs travaux. On est souvent restreint à utiliser des banques de données correspondant peu ou pas aux recherches entreprises; le plus souvent elles ont été constituées pour des fins de gestion. Les difficultés s'accroissent si l'on veut entreprendre des études longitudinales ou encore comparatives.

- Le professionnel au secondaire: une réalité hétérogène, une situation problème.

1.2 Les voies de solutions envisagées

Parmi les voies de solutions proposées, on peut distinguer:

a) des mesures touchant l'ensemble du système d'éducation;
b) des mesures se rapportant à des points plus précis.

A) Des mesures à caractère général

- Assurer les continuités dans l'ensemble du système d'éducation. On conseille un assouplissement des structures scolaires et administratives afin de réduire les cheminements scolaires irréversibles, les voies de garage.

- Le ministère de l'Éducation pourrait avoir un ombudsman. Selon l'avis de quelques-uns, un bon nombre d'étudiants et d'adultes sont victimes de jugements arbitraires et n'ont pas de recours.

- Développer à tous les niveaux les services d'orientation, voire auprès de très jeunes élèves. Renforcer la diffusion de l'information afin de renseigner les gens concernés sur les mesures et les politiques les touchant de près. Certains proposent une politique officielle sur l'orientation et le classement des étudiants.

- Généraliser le temps partiel pour tout niveau et types d'études. On fait référence à des problèmes d'accès liés au monde des travailleurs et aux couches défavorisées de la population, dont les conditions particulières se prêtent difficilement au régime d'études à plein temps.

- Encourager les innovations pédagogiques.

B) Des mesures à caractère plus spécifique

-Préscolaire et primaire

- Intensification des actions du ministère au niveau primaire, voire préscolaire, surtout dans les secteurs défavorisés. Nombre de problèmes d'accessibilités, que l'on observe à d'autres niveaux, semblent débuter en bas âges.

-Secondaire et collégial

- Assurer les continuités dans le système d'éducation, en particulier entre le secondaire professionnel et le Cegep général et professionnel. Quelques-uns parlent même de "désectoriser" le secondaire et préconisent jusqu'à l'abolition du secondaire professionnel.

- Fournir un guide d'information aux parents sur les écoles. Ce guide pourrait comprendre notamment des renseignements sur les taux d'échecs, d'abandons et de poursuite des études, etc., de même que sur la formation académique des professeurs.

-Université

- Décentraliser les moyens d'acquisition des connaissances. Approfondir les expériences telles la télé-université, et les cours par correspondance.

- Assurer l'accès aux données existantes - Registre centrale des admissions, R.C.A. -.

- Diffuser à grand tirage les données et résultats sur l'accessibilité. On souligne Relance des Universités.

- Offrir les mêmes possibilités de cours aux étudiants du soir et ce dans toutes les facultés, au premier cycle comme au deuxième et troisième cycles.

- Etablir des normes d'admission plus réalistes pour les diverses facultés universitaires. Suite à cela, d'aucuns suggèrent, pour les facultés contingentées, la technique du tirage au sort parmi les étudiants admissibles.

- Certains participants ont proposé une mesure de discrimination positive envers les gens issus de milieux défavorisés. Cette mesure aurait comme base une augmentation graduelle des frais de scolarité, les argents ainsi générés seraient distribués sous forme de bourses substantielles parmi les étudiants moins nantis. Ce système pourrait éventuelle-

ment conduire à un système de prêts aux étudiants beaucoup plus largement accessible qu'actuellement.

1.3 *Des zones à explorer ou à scruter*

- Les participants s'entendent généralement sur un approfondissement du concept "accessibilité" et sur la construction de modèles théoriques d'analyse. Ceux-ci ne doivent cependant pas ankyloser d'autres formes de démarche plus empiriques

- Poursuivre les études quantitatives et qualitatives sur l'accessibilité en distinguant bien dans un premier temps: l'accès à l'institution scolaire; l'accès à des services éducatifs; l'accès au savoir; l'accès au marché du travail par l'éducation. Ce n'est que dans un second temps que l'on pourrait véritablement juger de la pertinence des indicateurs utilisés.

- Répandre l'utilisation de données qualitatives et accroître les recherches longitudinales sur divers thèmes de l'accessibilité.

- Consulter fréquemment les gens confrontés journellement avec les problèmes scolaires.

- Utiliser davantage les ressources humaines oeuvrant dans le milieu scolaire.

- Entreprendre des études sur les mécanismes à la base des décisions d'orientation des étudiants - secondaire , Cegep -.

- Raffiner les mesures de fréquentation scolaire. Indiquer par exemple les proportions d'étudiants par programmes et selon la durée du programme - Cegep , Université -.

- o Identifier les facteurs de désaffectation de l'école et de non continuation scolaire. Particulièrement chez les filles où le problème apparaît avec plus d'acuité.

- o Pousser la recherche sur la relation entre les abandons scolaires et la situation financière des étudiants, selon les milieux sociaux - Cegep , Université -.

- o Poursuivre les études sur les étudiants diplômés en tenant compte davantage des caractéristiques des diplômés de deuxième et troisième cycles universitaires.

- o Approfondir les recherches portant sur des facteurs extérieurs au système scolaire, qui entravent la poursuite des études.

2- *JUGEMENT GLOBAUX SUR LE DEROULEMENT DU MINI-COLLOQUE*

2.1 Choix et traitement des thèmes

- o Les participants se sont dits généralement satisfaits des choix ainsi que du traitement des thèmes sous la forme d'ateliers. Quelques-uns ont beaucoup apprécié qu'il n'y ait pas de présentation officielle ni de sujet arrêté. Ce qui a permis, selon eux, de s'enrichir mutuellement par le foisonnement des idées émises de part et d'autre.

- o D'aucun auraient cependant souhaité un meilleur encadrement des thèmes, soulignant entre autres certaines difficultés à se situer par rapport aux sujets abordés puis à intervenir. On aurait dû être plus précis sur les attentes face aux participants, ce qui aurait éviter des tâtonnements en début d'atelier. L'idée d'une plénière a également été mentionnée.

2.2 Pertinence de la documentation

- On a tenu à souligner la qualité, la quantité et la variété de la documentation reçue avant le colloque, de même que celle distribuée sur place. D'autres ont souligné leur impuissance devant la pléthore de textes.

- Une synthèse des documents aurait grandement été appréciée et bien accueillie. D'autant plus qu'il ne faut pas prendre pour acquis que les gens ont lu les textes.

2.3 Contexte de la rencontre

- Les participants ont bien aimé le site de la rencontre, l'atmosphère propice au travail au cours des deux journées. On a souligné le coût très raisonnable du mini-colloque.

- Le nombre relativement restreint de participants, la diversité des intérêts et fonctions de chacun, le fait de coucher sur place, cet ensemble de facteurs et d'autres ont contribué à créer des liens enrichissants entre des gens concernés par le même problème et à faire avancer les recherches sur l'accessibilité.

- Ces deux journées ont été fort bien remplies et fructueuses à maints égards. Plusieurs participants sont partis en souhaitant l'avènement d'un second mini-colloque.

MOT DE CLOTURE DE M. JACQUES GIRARD, SOUS-MINISTRE DE L'EDUCATION:

quelques notes

L'accessibilité géographique est en grande partie acquise: les réseaux scolaires sont en place et on peut conclure que les années des grands développements sont terminées. On ne peut donc plus s'attendre à une croissance financière semblable à celle que nous avons connue depuis les années soixante.

Cette réalité récente nous amène à poser le problème de l'accessibilité dans des dimensions concrètes différentes. En effet, il n'est plus question d'interventions globales portant sur les aspects structurels du système mais plutôt d'interventions visant des clientèles particulières, qui ne jouissent pas d'une accessibilité à l'éducation équivalente à celle que l'on retrouve chez d'autres groupes. C'est de cette orientation que le Ministère s'est inspiré pour développer la politique d'éducation en milieux socio-économiquement faibles.

Ainsi, dans un contexte financier non-expansioniste et à certains égards limitatif, le problème de l'accessibilité se pose en termes de réaffectation des ressources dans un système où la marge de manoeuvre se rétrécit et où on ne peut plus miser sur une injection pure et simple d'argent à un niveau scolaire ou à un autre.

Dans cette perspective, il y a lieu de s'interroger sur les coûts de système à chaque niveau scolaire et de faire des comparaisons avec d'autres systèmes d'éducation. Nous savons par exemple, qu'au Québec le coût par élève de l'enseignement primaire est de 500,00 $ plus élevé qu'en Ontario. Par contre, le Québec a du rattrapage à faire pour rejoindre l'Ontario lorsqu'on examine la fréquentation

universitaire. Comment à partir de ces données, prendre les décisions qui s'imposent? C'est dans ces termes que se posera pour le décideur, la problématique de l'accessibilité à l'éducation dans les années 80.

Les décisions devant se prendre dans un contexte plus serré, les informations sur l'accessibilité doivent être plus précises, plus qualitatives tant par leur pertinence que par leur capacité d'expliquer des choses. Comme les pressions sont grandes et les demandes pressantes, il y a une réelle nécessité de fournir des résultats d'études et de recherches rapidement pour qu'elles puissent s'insérer dans le processus décisionnel, sans quoi les décisions devront se prendre de toute manière.

Vous avez donc, à titre de chercheurs, des responsabilités importantes dans cette démarche afin de réduire les risques d'erreurs et je crois que le mini-colloque sur l'accessibilité à l'éducation est un pas important dans la précision et la détermination des études, recherches et études que vous devez faire avec célérité.